

Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»
Факультет иностранных языков



АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Материалы XXIV Международной
научно-практической конференции

Брест / Беларусь, 28 февраля 2020 года

Брест 2020

УДК 811.11+372.016:811.111'112.2(082)

ББК 81.2Англ+81.2Нем

А34

Рецензенты:

И. Л. Ильичева, кандидат филологических наук, доцент

В. И. Рахуба, кандидат филологических наук, доцент

Редакционная коллегия:

В. В. Авраменко, кандидат филологических наук, доцент

Л. Я. Дмитрачкова, кандидат педагогических наук, доцент

Н. В. Иванюк, кандидат педагогических наук, доцент

И. Ф. Нестерук, кандидат филологических наук, доцент

Е. Г. Сальникова, кандидат филологических наук, доцент

Н. А. Тарасевич, кандидат филологических наук, доцент

И. В. Повх, кандидат филологических наук

Актуальные вопросы германской филологии и лингводидактики : материалы XXIV междун. науч.-практ. конф., Брест, 28 февраля 2020 г. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина ; под общ. ред. И. В. Повх. – Брест : БрГУ имени А. С. Пушкина, 2020. – 303 с.

В сборник вошли материалы XXIV Международной научно-практической конференции, которая проходила 28 февраля 2020 года на базе факультета иностранных языков Учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина».

Сборник включает материалы, в которых рассматриваются актуальные вопросы изучения языка в описательном и сопоставительном аспектах, дискурсивного анализа и современного литературоведения, а также проблемные аспекты лингводидактики и методики обучения иностранным языкам.

Сборник адресован научным сотрудникам, преподавателям учреждений высшего образования, аспирантам, студентам.

Ответственность за содержание и стиль публикуемых материалов несут авторы.

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ (ОПИСАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

О. А. АРХИПОВА

Россия, Москва, Российский национальный исследовательский
медицинский университет имени Н.И. Пирогова

К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ ЭПОНИМА В СТОМАТОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

В работе представлены результаты исследования, посвящённого такому подходу терминологической компетентности как эпонимы. Эпонимами называют любые имена собственные, ставшие нарицательными.

Многие структуры действительно по справедливости были названы именами в честь своих первооткрывателей. Однако при составлении современной терминологической системы эпонимы всё больше упраздняются и заменяются другими названиями, которые отражают структурно-функциональные особенности обозначаемых понятий. С одной стороны, такой подход вполне объясним желанием и необходимостью унифицировать терминологическую номенклатуру. С другой стороны, удалять эпонимы из общей системы терминов так же разумно, как удалять имена первооткрывателей из географических названий.

Эпонимы имеют полное право на существование наравне с другими названиями системы. Они не только описывают явления, но и отражают историю науки и вклад исследователей в её развитие, помогают сохранить традиции и историю, привносят яркие цвета. Именно поэтому эпонимы крайне полезны и отказаться от них невозможно.

В современной медицинской клинической литературе эпонимы встречаются наряду с новыми и старыми традиционными названиями. Вопрос о том, насколько они необходимы и удобны в использовании медицинской терминологии, также остается открытым.

При проведении исследования мы исходили из того, что под эпонимом понимается название структуры, понятия, метода по имени человека, который впервые открыл, обнаружил или описал его. Эпонимы отражают историю науки и вклад исследователей в её развитие, расширяют словарный состав языка.

Цель исследования: Изучить структурную классификацию эпонимических единиц, применяемых в области стоматологической терминологической системы, выявить наиболее распространенные модели.

Материалы и методы: Для исследования мы отобрали словари профессиональных стоматологических терминов, где нами было проанализирова-

но 150 терминов-эпонимов, составлена структурная классификация и описаны ее особенности.

Результаты: Изучив теоретический материал, мы обнаружили, что структурная классификация эпонимов в стоматологии не включает в себя однокомпонентные наименования, так как обязательным компонентом эпонима является имя собственное, которое не является опорным в термине. Наиболее распространенными моделями являются двухкомпонентные и трехкомпонентные термины. Проанализировав данные модели, мы обнаружили, что существуют термины без предлога, например аппарат Френкеля, Стенонов проток, Пфлюгера трубочки, Пирогова треугольник (двухкомпонентный термин), Альбрехта импрегнационный метод, Феномен Фокке – губо-язычный, Буни функциональный аппарат (трехкомпонентный термин), а также термины с предлогом, например, ирригационный протез по Мартену, гнатозионометрия по Андресену (двухкомпонентный термин), лоскутная операция по Лукьянеко, пластинки Крауса в модификации по Кербитцу, феномен Попова в прикусе молочных зубов, Цитрин Д. Н (трехкомпонентный термин).

Выводы: В результате данного исследования, мы пришли к выводу, что эпонимы имеют полное право на существование наравне с другими названиями системы. Они не только описывают явления, но и отражают историю науки и вклад исследователей в её развитие, помогают сохранить традиции и историю, приносят яркие цвета. Именно поэтому эпонимы крайне полезны и отказаться от них невозможно. Стоит отметить, что основной проблемой в использовании терминов-эпонимов, на наш взгляд, является наличие синонимических рядов, поскольку один и тот же термин можно использовать по-разному. Так же нами было отмечено, что наиболее распространенными моделями являются двух- и трехкомпонентные термины. Наибольшее количество компонентов в терминах-эпонимах – шесть компонентов. Однако существует следующая закономерность, которую мы проследили – чем больше количество компонентов в терминологической единице стоматологического словаря, тем реже её можно встретить.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 606 с.
2. Денисов, С. Д. Эпонимы в анатомии / С. Д. Денисов, П. Г. Пивченко. – Минск : БГМУ, 2012. – 85 с.
3. Каливрадзиян, Э. С., Словарь профессиональных стоматологических терминов: учеб. пособие / Э. С. Каливрадзиян, Е. А. Брагин, С. И. Абакаров и др. - 2-е изд., доп. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2017. – 224 с
4. Гончаров, Н. И. Иллюстрированный словарь эпонимов в морфологии / Н. И. Гончаров; под ред. проф. И. А. Петровой. – Волгоград : Издатель, 2009. – 504 с.

О. П. БИКОНЯ, А. В. ВИТЯЗЬ

Украина, Чернигов, Академия Государственной пенитенциарной службы

ОСОБЕННОСТИ БРИТАНСКОГО ВОЕННОГО СЛЕНГА

В наше время военные действия охватывают многие страны, в том числе и Великобританию, которая принимает в них участие. Англоязычная коммуникативная компетентность военных в Великобритании включает знания, навыки, умения, способность устно и письменно общаться, используя военную лексику в различных ситуациях. С внедрением новых тактик, стратегий, видов оружия и т. д. возникает потребность в словах для их идентификации и систематизации лексических единиц. Это негативно сказывается на правильности речи британских военнослужащих, выразительности и точности высказывания относительно их межличностных отношений, деятельности солдат (во время боевых действий, учений и т.д.), окружающему их миру.

Засорение английского языка и неточность употребления лексики становится широко распространенным явлением. Важным компонентом современного литературного английского языка является военная лексика как специальная лексическая система, которая имеет свою историю, модернизируется и постепенно охватывает подразделы английского словарного состава языка.

Большая часть британского военного общения происходит и регулируется не общепринятыми и закреплёнными выражениями и правилами общения, а с помощью неформальной и полупформальной лексики, существенная часть которой включает разговорные экспрессивные лексические единицы – сленгизмы.

Исследование функциональной и структурной классификации военной лексики привлекает внимание ученых как в Украине (В. В. Балабин, В. М. Лисовский, О. О. Чернышов (2008); Л. А. Вольк, Н. И. Чернюк (2010); В. В. Балабин (2016); Н. О. Герцовская, М. Р. Фаркош (2016); О. В. Шум (2019) и другие), так и в разных странах мира (S. Robertson (1945); D. Howard (1965); E. Partridge (1979); J. Ayto (1990); K. Watts (1994); В. С. Матюшенко (2002); Н. В. Глушук (2013); П. Дж. Митчелл, Р. П. Ахтамбаев, А. А. Игнатов (2014) и другие).

Ретроспективный анализ научных работ показывает, что британская военная лексика не теряет своей актуальности и требует более детального исследования в лингвистическом ракурсе, а именно выявления теоретических и дидактических особенностей изучения британского военного сленга.

В результате исследований [1–6], мы определяем понятие *британский военный сленг* как сленг, который включает в себя комплекс упрощенных (сокращенных или образных) лексических единиц для обозначения лиц, действий

и понятий, связанных с военной тематикой. К этому сленгу относится узкоспециализированная военная терминология, сокращения, жаргон с эмоциональной окраской, заимствованные из других иностранных языков лексические единицы, словосочетания.

Лексика британских военнослужащих, в основном, неформальная, ненормативная, стилистически не полностью оформлена или снижена. Их речь отражает их образ жизни, культуру, нравственные ценности, этические приоритеты, их отношение к разным слоям общества и взаимоотношениям в военном коллективе.

В результате анализа лингвистических особенностей британского военного сленга, способов образования, моделей классификации были выделены способы образования британского военного сленга [1; 3–4]. Это – конверсия, аффиксация, словосочетания, звукоподражание, сокращения, лексико-семантическое словообразование, фразеологизмы, жаргонные и иноязычные заимствования, территориальные диалекты.

Отмечено, что в результате переноса значения путем метафоризации общеупотребительные слова переходят в сферу военной стандартной лексики [1; 4–5]. Метонимия и синекдоха ограничено применяются при образовании новых военных лексических единиц [1; 4; 7].

К моделям тематической классификации британского военного сленга отнесены: 1) межличностные отношения военнослужащих (повседневные, в зависимости от звания, должности, вида вооруженных сил и отношения к военнослужащим гражданского населения других государств); 2) деятельность военнослужащих (их повседневная деятельность, быт, боевые действия и учения, свободное время); 3) окружающий мир военнослужащего (состояние здоровья, включая психическое состояние, части человеческого тела, пища, одежда, обмундирование, оружие и военная техника) [1; 4].

Во время лексико-семантического анализа особенностей военного сленга определено, что военная лексика формируется путем использования аббревиатур (например, *GUPPY* (*Greater Underwater Propulsive Power*)), различных сокращений, в том числе, сокращений, образованных на основе кода для телефонных переговоров (например, *Ack Tom* (*AT – antitank*)), иронии (например, *Superman*), аллитерации (например, *Sobbing Sister*), криминального жаргона и черного юмора (например, *Glad Bag*, *Shooting iron*), лексики, заимствованной из других сфер деятельности (например, *French leave*), шуточных перифраз (например, *Blue nose*), антономазии (например, *Jack Johnson*), замены основного значения крылатого выражения пословиц и поговорок с учётом реалий жизни военнослужащих и т. д. [4–7].

В результате лингвистического анализа британского военного сленга, можно судить о роде занятий военнослужащих Великой Британии, условиях

несения службы, традициях, сфере их интересов, определенных особенностях их военной организации, вооружения, стратегии и тактики вооруженных сил.

Сленг военнослужащих Великой Британии – сложный для понимания и требует специфических знаний не только военной сферы, но и других сфер жизни, которые тесно связаны между собой. Военная терминология – очень гибкое в лингвистике явление, которое имеет свой словарный запас, проникает в язык гражданских лиц, подвергается воздействию ряда специализированных словарей, но в то же время влияет на развитие словарного запаса английского языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балабін, В. В. Сучасний американський військовий сленг як проблема перекладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.16 “Перекладознавство” / В. В. Балабін. – Київ, 2002. – 19 с.
2. Василенко, Д. В. Англomовні військові евфемізми / Д. В. Василенко // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stattionline.org.ua/filologiya/31/1860-anglomovni-vijskovi-evfemizmi.html>. – Дата доступу: 15.01.2020.
3. Герцовська, Н. О. Роль сленгу у мовленні військовослужбовців (на матеріалі англійської мови) / Н. О. Герцовська, М. Р. Фаркош // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Філологічна. – 2016. – Вип. 60. – С. 111–113.
4. Митчел, П. Англійський военний сленг: поняття, способи образования и тематическая классификация / П. Митчел // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/angliyskiy-voennyu-slang-ponyatie-sposoby-obrazovaniyai-tematicheskaya-klassifikatsiya>. – Дата доступу: 25.01.2020.
5. Судзиловский, Л. А. Эмоционально окрашенные элементы военной лексики / Л. А. Судзиловский // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zw-observer.narod.ru/slovar/emotion.html>. – Дата доступу: 25.01.2020.
6. British Colonial Military Terms and Soldier Slang // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oocities.org/faskew/Colonial/Glossary/British.htm>. – Дата доступу: 25.01.2020.
7. British Military Slang // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.josefblack.com/british-army-slang/>. – Дата доступу: 25.01.2020.

А. Г. ДУТОВА

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет

СПОСОБЫ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССОВ КАТЕГОРИЗАЦИИ В ЯЗЫКЕ

Настоящая статья посвящена изучению и анализу способов вербализации процесса категоризации в языке.

Настоящая работа затрагивает проблемы когнитивной лингвистики, которая с середины прошлого столетия стала активно разрабатываться раз-

личными научными школами мира. Главный акцент в исследовании сделан на проблемах процесса категоризации внеязыковой действительности как одного из ключевых понятий когнитивной лингвистики [1; 3; 4 и др.].

Несмотря на то, что в современном языкознании в большей или меньшей степени такие аспекты, как процессы и закономерности категоризации, различные категории, получающие выражения в системах концептов, а также специально предназначенные для выражения категоризации языковые средства получили достаточно широкое освещение, особенности процессов категоризации, а также способы выражения данного процесса в языке не становились предметом специального исследования, что представляет актуальность настоящей работы.

Целью настоящей статьи является анализ языковых средств, используемых для вербализации процесса категоризации, а также выявление когнитивных операций, лежащих в основе данного процесса.

На основе материалов толковых словарей русского языка и словарей английского языка, а также корпусов текстов было отобрано около 300 языковых единиц, описывающих процессы категоризации, разной частеречной принадлежности, ср.: **глаголы:** *относить к, обозначать, называть, воспринимать как, correspond to, differ from, identify*; **существительные:** *воплощение, embodiment, representative*; **прилагательные/причастия:** *идентичный, схожий, никчемный, similar, authentic, identical*; **наречия:** *безусловно, определено, definitely, obviously, completely*; **частицы:** *вроде, вовсе, -то, -либо, as, within*.

В результате исследования было выявлено, что процессу категоризации внеязыковой действительности предшествуют когнитивные операции, совершаемые индивидом с целью отнесения некоего объекта к определенному классу на основе имеющегося опыта. «Познание окружающего мира, его осмысление происходит путем установления общих черт при сопоставлении прошлого и нового опыта. Новый опыт классифицируется сознанием и соотносится с одним или несколькими концептуальными образованиями, сформировавшимися ранее» [2, с. 18].

Так, все языковые средства, используемые для категоризации внеязыковой действительности, можно распределить по классам, в зависимости от того, на основе чего была произведена категоризация того или иного объекта, ср.:

1. Оценка степени соответствия объекта свойствам членов того или иного класса: *абсолютный, аналогичный, бесспорный, воплощение, никчемный, несколько, практически, явный, характерный.*

2. Выражение уверенности в степени соответствия объекта свойствам членов класса: *безусловно, бесспорно, действительно, определен-*

но, поистине, вроде бы, кажется, абсолютно, наверняка, скорее всего, возможно, однозначно.

3. Установление подобия между объектами, принадлежащими к разным классам объектов: *выглядеть как, видеться как, имеющий сходства, наподобие, напоминающий, как будто.*

4. Результат когнитивной операции, предшествующей категоризации: *подозревать что, подразумевать, предполагать, чувствовать, считать, признать, характеризовать.*

5. Форма восприятия индивидом объекта: *ассоциировать с, брать за, воспринимать как, представляться, принимать за, рассматривать как, расценить как, мыслиться как, считать, определить как.*

6. Вычленение объекта из класса: *выделить, вычленив, дифференцировать, отдельный, особый, специальный, отличающийся, отличаться, обособить.*

7. Отнесение объекта к классу: *включить в, зачислить к, категоризировать, классифицировать, относить(ся) к, относящийся к, приписать к, причислить к.*

8. Называние объекта: *именовать(ся), именуемый, кликать, назвать, называть(ся), наименовать, прозвать, звать(ся).*

9. Объективное установление соответствия объекта свойствам членов класса: *является, относится, называется, именуемый, обозначается, признается.*

10. Субъективное установление соответствия объекта свойствам членов класса: *называть, именовать, относить, обозначать.*

Таким образом, в статье был проведен анализ языковых средств, используемых для вербализации процесса категоризации, а также выявление когнитивных операций, лежащих в основе данного процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болдырев, Н. Н. Процессы концептуализации и категоризации в языке и роль в них имен абстрактной семантики / Н. Н. Болдырев // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство. – М. : Языки славянских культур, 2009. – С. 38–50.

2. Боярская, Е. Л. Категоризация как базовая когнитивная процедура / Е. Л. Боярская // Вестник БФУ им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – Калининград : БФУ им. И. Канта, 2011. – С. 18–28.

3. Виноградов, В. А. Когнитивная категоризация мира и грамматика / В. А. Виноградов // Когнитивные исследования языка. Типы категорий в языке. – Тамбов, 2010. – № 7. – С. 19–25.

4. Пименова, М. В. Естественная категоризация в языке (на примере концептов внутреннего мира) / М. В. Пименова // Когнитивные исследования языка. Типы категорий в языке: сб. науч. тр. – М. : Тамбов, 2010. – № 7. – С. 119–128.

С. Д. КАРМАНОВСКАЯ

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ КОМПАНИИ APPLE

Реклама, несомненно, играет важную роль в любой коммерческой деятельности. Важнейший аспект рекламной кампании – разработка удачного рекламного слогана, который создаст неповторимый образ товара, выявит его уникальное торговое предложение и тем самым привлечёт внимание большего количества потребителей, что благоприятно скажется на объёме продаж.

Как известно, рекламные слоганы активно используются в средствах массовой информации. Постоянное развитие информационных технологий стимулирует появление новых форм коммуникации, которые правомерно занимают определённую нишу в современном социуме. Как следствие, в современной лингвистике выстраивается новая когнитивная парадигма, развивающаяся в рамках активно функционирующего интернет-дискурса.

Т. ван Дейк определяет дискурс как понятие, касающееся актуального речевого действия, устной и письменной речи, тогда как текст – это понятие, касающееся системы языка, преимущественно абстрактная, формальная конструкция [1, с. 8]. Дискурс – в самом общем понимании – это письменный или речевой вербальный продукт коммуникативного действия. При этом употребление понятия «дискурс» всегда касается каких-то конкретных объектов в конкретной обстановке и в конкретном контексте [2, с. 12].

Поскольку основной функцией рекламы является привлечение внимания целевой аудитории, для придания рекламным слоганам выразительности их создатели используют стилистические приемы. Многочисленность, разнообразие и эволюционная динамичность этих приёмов делает их предметом исследований российских и зарубежных ученых-лингвистов.

Рекламный слоган – это лаконичная запоминающаяся фраза, которая передает в яркой, образной форме основную идею рекламной кампании. Важными риторическими характеристиками слогана являются краткость, ритмический и фонетический повтор, контрастность, языковая игра и эффект скрытого диалога. Слоган является важной составляющей фирменного стиля [3, с. 84]. Поэтому мы можем считать слоган одним из самостоятельных видов жанра рекламного текста.

Чтобы проиллюстрировать эволюцию стилистической составляющей рекламных слоганов, обратимся к рекламе iPhone компании Apple за 12-летний период. Анализ соответствующего интернет-дискурса показал активное использование в них следующих стилистических приемов:

iPhone 2G: *Apple reinvents the phone* ‘Apple изобретает телефон заново’ – метонимия;

iPhone 4: *This changes everything. Again* ‘Это меняет все. Снова’ – парцелляция;

iPhone 5s: *Forward thinking* ‘Передовое мышление’ – метафора;

iPhone 7/7 Plus: *This is 7* ‘Это 7’ – метонимия;

iPhone 8 / iPhone 8 Plus: *A new generation of iPhone* ‘Новое поколение’ – метафора;

iPhone X: *Say hello to the future* ‘Скажи «привет» будущему’ – идиома;

iPhone XS и iPhone XS Max: *Welcome to the big screens* ‘Герои большого экрана’ – метонимия;

iPhone 6s / 6s Plus: *The only thing that's changed is everything* ‘Единственное, что изменилось – все’ – оксюморон.

Отличительной чертой слоганов компании Apple также может являться использование превосходной степени прилагательных:

iPhone 3GS: *The fastest yet* ‘Самый быстрый и мощный iPhone среди существующих’;

iPhone 4s: *The most amazing yet* ‘Самый впечатляющий iPhone среди существующих’;

iPhone 5: *The biggest thing to happen to iPhone since iPhone* ‘Самое большое, что случилось с iPhone, со времен появления iPhone’.

Использование намеренно ошибочного написания добавляет выразительности слогану. Так, например: iPhone 6 / iPhone Plus: *The biggerer yet (Bigger than bigger)* ‘Больше, чем просто больше’.

Как видим из приведенных примеров, для создания своих рекламных слоганов компания Apple преимущественно использовала разнообразные стилистические приёмы, лидирующие позиции среди которых заняли метонимия и метафора. Яркое и необычное языковое оформление слоганов, безусловно, позволило создателям рекламы достичь своей цели – привлечь внимание потребителя к рекламируемому объекту, популяризировать свой бренд и остаться на долгое время лидером продаж. Краткость, броскость и образность слоганов компании относятся, по нашему мнению, к тем основополагающим факторам, которые способны привлечь широчайшую аудиторию потенциальных потребителей, реализующих свои коммуникативные запросы в интернет-дискурсе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дейк, ван Т. К определению дискурса / Т. ван Дейк [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2>. – Дата доступа: 11.01.20.

2. Загоруйко, И. Н. Интернет-дискурс в современном коммуникационном пространстве / И. Н. Загоруйко // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, 2012. – № 3. – С. 67.

3. Кромптон, А. Мастерская рекламного текста / А. Кромптон. – Тольятти : Довгань, 1995. – 256 с.

М. И. КОНДАКОВА

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ КРИТИЧЕСКОГО ДИСКУРС-АНАЛИЗА В ИССЛЕДОВАНИЯХ ПУБЛИЧНОГО ДИПЛОМАТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

На сегодняшний день изучение дискурса происходит с помощью как методов филологической науки, так и других гуманитарных наук. В рамках многих научных направлений существует набор методов, каждый из которых способен пролить свет на новый аспект исследований дискурса. Однако представители разных направлений сходятся в том, что необходимость применения комплексного подхода к исследованиям является неоспоримой. Одним из таких подходов определенно можно назвать критический анализ дискурса.

Традиционно при анализе дискурса выделяют два подхода: дескриптивный и критический. Дескриптивный подход основан на стремлении объяснить дискурсивные явления через их описание. Большинство исследователей считают, что каждый подход отчасти дескриптивен, так как «представляет собой набор методов качественного и количественного анализа» [1, с. 74], которые в той же мере употребляются и в других подходах. Важная характеристика дескриптивного подхода – отсутствие идеологической составляющей и попыток оценить анализируемый материал.

Именно этот фактор может служить основанием для выделения еще одного подхода, критического, и вытекающего из него критического дискурс-анализа. Критический анализ направлен, прежде всего, на выявление социального неравенства, поэтому в ходе анализа исследователь может занимать ту или иную позицию. Из этого следует, что критический дискурс-анализ не претендует на объективность и допускает субъективную оценку анализируемого материала, которая в то же время не ограничивается выявлением только негативных сторон [2, с. 88].

Основное же отличие будет заключаться в том, что критический анализ дискурса фокусируется на трех ключевых понятиях: власти, истории и идеологии, и часто сводится к изучению социальной организации власти в языке [2, с. 90]. Таким образом, в качестве наиболее распространенных ма-

териалов для критического дискурс-анализа выступают политические тексты, так как именно в них наиболее отчетливо эксплицируются отношения между языком и властью. Нами же был поставлен вопрос, каковы перспективы применения критического дискурс-анализа к публичному дипломатическому дискурсу, во многом влияющему на социально-политическую реальность и, как следствие, формирующему выгодное для действующей власти общественное мнение.

На наш взгляд, применение критического дискурс-анализа может быть эффективно для изучения дискурса публичной дипломатии, потому что его базовые принципы [3, с. 287–288] соотносятся с особенностями публичной дипломатии. Рассмотрим это соотношение более подробно:

1. Объектом изучения выступают тексты и речи, функционирующие в ситуациях, имеющих социальную значимость. В немалой степени это можно отнести к публичной дипломатии: выступления высших государственных лиц перед аудиторией всегда оказывают на нее существенное влияние, а следовательно, социально значимы. При помощи критического дискурс-анализа можно более точно определить средства речевого воздействия, используемые в речах дипломатических агентов, выявить эффект речи и реакцию аудитории.

2. Исследования, в которых применяется критический анализ дискурса, всегда носят междисциплинарный характер, что также важно при изучении публичного дипломатического дискурса, потому что большинство изменений, происходящих в нем, можно выявить лишь при помощи интегративных исследований. Многие сведения о дискурсе дипломатии мы получаем из смежных наук, например, из имиджологии, методы которой позволяют влиять на сознание аудитории наравне с речевым воздействием.

3. Существенным является и тот факт, что критический дискурс-анализ всегда подразумевает включение исторической перспективы. Только рассматривая дискурс дипломатии в динамике, можно выявить возникающие в нем тенденции и последние изменения.

4. Необходимо отметить, что для критического дискурс-анализа не характерна работа с со спонтанной речью. Значит, инструменты данного подхода, «заточенные» под работу с заготовленными текстами, позволят тщательно проанализировать тексты, принадлежащие к дипломатическому дискурсу. Известно, что любая дипломатическая речь сконструирована таким образом, чтобы в центре был акцент на позиции представляемого государства. Именно от этого во многом зависит результат дипломатической работы.

5. Исследовательский интерес и цели приверженцев критического дискурс-анализа обусловлены стремлением к разоблачению неравенства и

социальной несправедливости, поэтому задачи исследования нередко сводятся к их выявлению. Применительно к дискурсу дипломатии мы можем говорить не просто о формировании социального доминирования, а о создании доминирования политического, государственного, поскольку, на наш взгляд, одной из главных целей работы дипломатов является создание такого образа страны, который будет выглядеть наиболее влиятельным на международной арене.

6. Из предыдущего пункта вытекает ещё один принцип – активная социальная позиция приверженцев критического анализа. Данный фактор также может рассматриваться как положительная особенность направления, так как она способствует поиску способов свести к минимуму социальное неравенство и найти метод предупреждения социальных конфликтов, что впоследствии может оказать влияние на саму дипломатическую практику.

Подводя итоги, мы можем сделать сказать, что востребованность критического дискурс-анализа обусловлена его комплексностью как методологического подхода и широкими возможностями применения. Применяя данный подход к дискурсу публичной дипломатии, можно рассмотреть его с нового ракурса, выявить скрытые ранее особенности дискурса, в частности, оценить выраженность неравенства и иерархичности отношений между государствами. Таким образом, очевидно, что данный пример применения критического дискурс-анализа является целесообразным и перспективным направлением исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Dijk, T. van. Discourse as structure and process / T. Dijk. – L. : Sage, 1997. – 356 p.
2. Филинский, А. А. Критический анализ политического дискурса предвыборных кампаний : Дис. канд. филол. наук: 10.02.19 / А. А. Филинский. – Тверской гос. ун-т. – Тверь, 2002. – 144 с.
3. Водак, Р. Критическая лингвистика и критический анализ дискурса / Р. Водак; пер. с англ. В. И. Карасик. // Из истории политической лингвистики. – 2011. – С. 286–291.

М. А. КУЛЬКОВА

Россия, Казань, Казанский федеральный университет

К ВОПРОСУ О ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ НАРОДНЫХ ПРИМЕТ)

Недавнее становление дискурсивного анализа как обособленной научной дисциплины объясняет отсутствие единого подхода к изучению дискурса [4, с. 8], [3, с. 13]. В современной отечественной и зарубежной линг-

вистике дискурсивные исследования приобретают многовекторный характер и отличаются разнообразием применяемых методик исследования дискурсивных единиц. В настоящей статье представлено описание паремиологического дискурса на примере немецкоязычных народных примет.

Наличие паремиологического дискурса наряду с политическим, публицистическим, философским, научным и т.п. признается многими учеными (Н. Ф. Алефиренко, С. В. Сидорков, Е. И. Селиверстова и др.). Отмечая открытый характер дискурсивных знаний, репрезентированных в паремиях, Н. Ф. Алефиренко справедливо указывает на наличие в семантике паремий языковых и экстралингвистических знаний, связывая семантические процессы провербиальных образований с их этноязыковой синергетикой, создаваемой энергетическими потоками языковой и когнитивной семантики [1, с. 48].

По мнению С. В. Сидоркова, «в своей системной совокупности паремии образуют нечто вроде решетки или сети, фильтрующей информационный поток и улавливающей в нем релевантные, узнаваемые смысловые сгущения; в этом плане они выполняют дискурсивно-формообразующую функцию» [9, с. 94].

Е. И. Селиверстова применяет понятие *паремиологического пространства*, с помощью которого автор характеризует систему пословиц, связанных различными типами отношений и обнаруживающих общность и различия на ее разных уровнях (лексическом, семантическом, синтаксическом). При этом Е. И. Селиверстова отмечает наличие, с одной стороны, единиц «более дробных (общих формульных фрагментов, типичных паремийных компонентов, структурных моделей единиц) и, с другой, – более обобщенных, «надпословичных» (паремийных конденсатов)» [8, с. 5].

Все вышесказанное относится и к народным приметам, которые наряду с пословицами, поговорками, загадками и другими автономными языковыми образованиями клишированного типа образуют паремиологический дискурс, для которого, как и для других типов дискурса, характерны открытость, связность и цельность. Ср.: *Wenn im November die Sterne stark leuchten, bedeutet es aufkommende Kälte* ‘Если в ноябре звезды светят ярко, это означает приближающиеся холода’; *Tritt eine Sonnenfinsternis ein, wenn das Getreide blüht, so sind weniger Körner und daher Teuerung zu erwarten* ‘Если солнечное затмение наступило в период цветения хлебов, то это приведет к неурожаю и подорожанию’; *Wenn im November die Wasser steigen, wird sich im Frühjahr viel Regen zeigen* ‘Если в ноябре вода прибывает, то это к обильным дождям весной’; *Wenn Winde wehen im Advent, so wird uns vieles Obst gesend't* ‘Если под Рождество много ветров, следует ожидать урожая фруктов’; *Regen in den Brautkranz bedeutet Glück und Segen* ‘Дождь во время свадьбы означает счастье и благословенье’; *Sind im Janu-*

ar die Flüsse klein, gibt's im Herbst einen guten Wein 'Если в январе вода в реках убывает, осенью будет хорошее вино' и т.д.

Под *народными приметами* (НП) мы понимаем устойчивые высказывания неопределенно-референтного типа, направленные на моделирование человеческого поведения, осуществляемого благодаря предсказательно-побудительным установкам приметы [6, с. 54], [10, с. 356], [7, с. 112].

В то же время паремиологический дискурс обладает рядом отличительных черт, отражающих его уникальность и самобытность. Особенности паремиологического дискурса являются его *бессубъектность, безадресатность, клишированность и прецедентность*.

Так, в исследуемом паремиологическом дискурсе наблюдается отражение не субъективных мнений и оценок, а некой обобщенной точки зрения, основывающейся на усредненных представлениях членов конкретного этнокультурного социума об организации жизнедеятельности (ведении домашнего и сельского хозяйства, животноводства, поведения в ключевых жизненных ситуациях и т.д.). Таким образом, можно утверждать, что происходит «рассеивание» образа автора паремиологического высказывания на весь коллектив народа, что позволяет говорить о *коллективном авторстве народных примет*, о выражении национального характера в языковом оформлении паремий данного типа.

Тем не менее, несмотря на бессубъектный характер паремиологического дискурса, на наш взгляд, нельзя полностью исключать наличие автора у народных примет. Мы полностью разделяем точку зрения Е. С. Кубряковой, согласно которой «каким бы анонимным ни казался текст, у него есть автор или авторы, а значит, текст отражает их речемыслительный акт» [5, с. 516].

Важной особенностью паремиологического дискурса является также клишированность. Клишированность в народных приметах обуславливается циклическим характером повторяющихся явлений, процессов в объективной действительности и связанных с ними действий человека.

По нашим представлениям, еще одним немаловажным свойством народных примет является их прецедентность, играющая важную роль при аккумулировании и ретрансляции этнокультурной информации, выступая в качестве определенного индикатора значимости национально-культурных традиций, разного рода занятий, исторических событий, деятельности отдельных личностей в жизни общества. Знание прецедентных феноменов по мнению Ю. Н. Караулова «есть показатель принадлежности к данной эпохе и ее культуре» [2, с. 216].

Итак, народные приметы на правах самостоятельных высказываний характеризуются клишированностью, устойчивостью, семантической автономностью, прецедентностью, их смысл эксплицируется в виде моно- и полипредикативных конструкций, обладающих вариативным набором лек-

сических, морфологических и синтаксических средств, разнообразным коммуникативным и модальным смыслом, однако при наличии различных коммуникативной и модальной рамок (модуса) пропозитивное содержание паремий (диктум) остается единым.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алефиренко, Н. Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Элпис, 2008. – 272 с.
2. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. М. : Наука, 1987. – 262 с.
3. Кибрик, А. А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе / А. А. Кибрик. – Дис. ... д-ра филол. наук в виде науч. доклада. М., 2003. – 90 с.
4. Кубрякова, Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике / Е. С. Кубрякова // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: сб. обзоров. – М. : ИНИОН РАН, 2000. – С. 7–25.
5. Кубрякова, Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
6. Кулькова, М. А. Когнитивно-смысловое пространство народной приметы / М. А. Кулькова. – Дис. ... д-ра филол. наук. – Казань, 2011. – 410 с.

А. А. САВКО

Беларусь, Барановичи, Барановичский государственный университет

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ТАКТИКИ ОБЕЩАНИЯ В АМЕРИКАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В данной статье рассмотрим, при помощи каких языковых средств реализуется тактика обещания в предвыборных речах Дональда Трампа. Отметим, что проведенный анализ президентской избирательной кампании Д. Трампа показывает, что тактика обещания представлена здесь достаточно широко, говорящий останавливается на существенных подробностях и деталях, то есть реализует не только свои основные интенции, но и ряд сопутствующих, обусловленных, как правило, эмоциональным компонентом, метакоммуникативными (риторическими) потребностями самого оратора.

Американцы, в целом, как нация, стремясь достичь некоторую коммуникативную цель, часто прибегают к тактике обещания. Они берут на себя обязательство совершить что-то благоприятное для адресата или заверяют, что это обязательно произойдет. Коммуникант придает, таким образом, своей речи больше убедительности и направляет взаимодействие в сторону кооперации, что и способствует успешности его стратегии. Нынешний

президент США Дональд Трамп является типичным представителем своей нации. Национальный компонент играет немаловажную роль в общении. Д. Трамп – достаточно хороший оратор, который может удерживать внимание аудитории в течение всего своего выступления. Для оказания нужного воздействия, американский политический лидер применяет самые разнообразные стратегии. Примечательным является тот факт, что в реализации большинства стратегий участвует тактика обещания.

Практический материал показал, что тактика обещания реализуется как лексическими средствами, так и синтаксическими. Обратимся к лексическим средствам реализации тактики обещания. Прежде всего отметим, что их гораздо меньше, чем синтаксических.

Так, на эксплицитном уровне тактика обещания реализуется при помощи использования лексической единицы *promise*. Обратимся к примеру:

*Here is my **promise** to the American voter: if I am elected President, I will end the special interest monopoly in Washington, D.C. Our country will be better off when we start making our own products again, bringing our once great manufacturing capabilities back to our shores* [1]. Здесь мы видим, что Д. Трамп обещает урегулировать вопросы, связанные с благосостоянием народа. Рассмотрим другой пример, где Трамп обещает сделать обучение доступным для бедных слоев населения, в частности для Афроамериканцев:

*My **promise** of school choice, charter schools and merit-pay for teachers will help low-income students in our inner cities. Hillary Clinton discriminates against poor African-American children by opposing school choice* [2].

Как видим, в двух приведенных примерах *promise* выступает в роли существительного. Мы полагаем, Д. Трамп делает это умышленно, чтобы уменьшить свою ответственность, если впоследствии данные обещания не будут выполнены.

Отметим, что лексическая единица *promise* в речах Д. Трампа используется редко для выражения обещания. Так, в трех статьях мы обнаружили всего 9 примеров. Примечательным является, что американский президент не использует синонимов слова *promise* для реализации тактики обещания.

Чаще обещание реализуется при помощи имплицитных способов. Рассмотрим пример: *What follows is my 100-day action plan **to make America great again**. It's a contract between Donald J. Trump and the American voter and it begins with **bringing honesty, accountability and change** to Washington, D.C.* [3]. Здесь тактика обещания выражается при помощи прилагательного *great* и существительных *honesty, accountability and change*. Данные части речи передают некоторое усиление обещаний и положительную оценочность.

Обратимся к другому примеру:

*The **largest tax reductions are** for the middle class who have been forgotten* [3].

В данном примере мы находим превосходную степень сравнения прилагательного *the largest*, при помощи которой Д. Трамп обещает среднему классу лучшую жизнь, если он станет президентом.

Отметим, американский президент использует также лексические повторы для передачи тактики обещания:

First, I will announce my intention to totally renegotiate NAFTA. Second, I will announce our withdrawal from the Transpacific Partnership, a potential disaster for our country [3]. Д. Трамп намерено повторяет слово *announce* для придания экспрессивности своему высказыванию.

Таким образом, на лексическом уровне тактика обещания реализуется в предвыборных речах американского президента эксплицитно (лексическая единица *promise*) и имплицитно (прилагательные, повторы, оценочные единицы и т.д.). Однако в предвыборных речах Д. Трампа очень мало лексических средств реализации тактики обещания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Trump NYC speech on stakes of the election, June, 2016. [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.politico.com/story/2016/06/transcript-trump-speech-on-the-stakes-of-the-election-224654>. – Date of access: 01.11.2017.
2. Trump Speech in Akron, Ohio, August, 2016 [Electronic resource]. – Mode of access: <https://heavy.com/news/2016/08/read-full-transcript-donald-trump-rally-speech-akron-ohio-text/>. – Date of access: 01.11.2017.
3. Trump Speech in Gettysburg, Pennsylvania, October 22, 2016 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://transcripts.cnn.com/TRANSCRIPTS/1610/22/cnr.03.html>. – Date of access: 01.11.2017.

E. L. FILIPOVICH

Belarus, Vitebsk, Vitebsk State University named after P. M. Masherov

THE IMPACT OF EVALUATIVE AND EMOTIONAL COMPONENTS IN THE STRUCTURE OF A LEXICAL UNIT ON THE PROCESS OF TRANSLATION

Emotive vocabulary is traditionally investigated taking into account such categories as “evaluation”, “expressiveness” and “imagery”. Moreover, the link between emotive vocabulary and evaluation is considered to be particularly close. This conjugation of emotions and evaluation doesn’t lose its relevance, so such notions as “emotionality” and “evaluation” are still used as synonyms, since they are supposed to express speaker’s view on some situation, subject matter or a conversationalist.

In our research we tend to think that in spite of a close link between such phenomena as “emotionality” and “evaluation” they represent different mental

spheres which have a wide field of overlapping characteristics but differ in their ontological targets [1, p. 70]. Thus, evaluation is a form of expression of some value that is attributed to a subject or event; emotion is an expression of speaker's feelings towards a subject or event. In addition, there are such cases when evaluative and emotional components do not coincide with one another according to the sign of expressed attitude. Thus, it's possible to find out evaluation in a word when there is no emotionality and vice versa. This should be certainly taken into account in the process of translation.

We'll consider the examples taken from the novel "Survivor" by Chuck Palahniuk. In such word collocations as *my dirty kitchen* 'моя грязная кухня' or *that exquisite dinner* 'те изысканные обеды' lexemes *dirty* and *exquisite* can be characterized in the following way: *dirty* "not clean" 'грязный «нечистый»'; *exquisite* "delicately made" 'изысканный «утончённый, изящный»'. Both these words are *non-emotional* according to the dictionary, but they are used to express *disapproval* and *approval*. In the novel we can also find the opposite example: *hearing somebody's prayer* 'выслушиваю чью-то мольбу'. In this case the word *prayer* is an emotionally colored equivalent of the word *request* and it can be characterized as *non-evaluative, high*.

In terms of semasiology evaluation can be either *connotative* or *denotative*. The distinction of these two notions occurs in the following way: if it is possible to formulate the meaning of the word without evaluative words and to add a test phrase "and it is good/bad", then the evaluation is *connotative*. In case when this procedure is impossible – the evaluation is *denotative*. For example, in Palahniuk's novel there is a phrase *full-time drudge* that is translated into Russian as 'скромный трудяга на полную ставку'. In this case we are interested in the word «трудяга» which has a denotative positive evaluation in the Russian language, since it refers to as denotate approved by society.

There are different variants of ratio between emotion and evaluation in the meaning of one lexical unit. For example, there is no denotative evaluation but there is connotative one as in the lexeme *asshole* that is translated as 'мерзавец' in the Russian edition of the above-mentioned novel. This word has the following characteristics:

- No denotative evaluation;
- Connotative evaluation is *negative*;
- Emotional component is *negative and emotional*.

Despite it's common in psychology to consider emotions universal, psychologists themselves note that vocabularies denoting emotions differ from language to language. Thus, we may say that emotions are universal but typological structure of emotional vocabulary has national specificity. It's not surprising that linguists and literary researches pay much attention to the role of emotional and

evaluative vocabulary in the structure of literary texts, since it may cause a number of difficulties during the translation of such texts from English into Russian.

As a result of the translation accomplished without taking into consideration this emotional component in the structure of a word there can be the loss of the author's pragmatic intention. This may have an impact on the character and extent of evaluation of the text. For example, in another Palahniuk's novel "Invisible Monsters" there is an expression *My back is killing me*. We are interested in the word *killing*. According to translation dictionaries the verb *to kill* has the meaning 'убивать' but in the Russian edition of the novel the translator uses the phrase 'у меня болит спина'. So, as a result of the translation we can observe the absence of the emotional and evaluative component of this lexeme and the loss of the author's intention to show expressively the emotions of the principal character caused by her backache.

There is also the opposite situation when lexical units neutral in their meaning are given some evaluative component in the process of translation. For example, in the above mentioned novel "Invisible Monsters" there is a phrase *shaking my hand*. This set expression *to shake one's hand* is translated as 'пожать руку' but the translator reproduces this expression in the Russian variant of the novel using the phrase 'он трясёт мою руку', which is a literal translation of the verb *to shake* 'трясти'.

Emotional and expressive language facts are quite various and may depend on different factors: such as topic, material, interest and target readership. In Palahniuk's novels as well as in literary language on the whole we can figure out *cross-style*, *literary* and *colloquial* vocabulary. We are especially interested in the last type of vocabulary as it is usually emotionally and expressively colored. These are additional stylistic shades that overlap with the main meaning of the word and perform the evaluative function. The shades of this emotional and expressive color can be divided into two categories: with a positive evaluation (melioratives) and with a negative evaluation (pejoratives). To the first category we refer solemn, positive, sublime, humorous, favorable words; to the second category refer negative, derogatory, reproachful, disparaging words.

There we should also provide a classification of emotional vocabulary supplemented with the examples taken from the observed novels by Chuck Palahniuk:

1) singlesemous words with an explicit evaluative meaning. E.G.: *Their messes cleaned up* 'Убираться в своём бардаке'. The word «бардак» according to translation dictionaries is a full dictionary correspondence to the English lexeme *mess*;

2) polysemous words neutral in their principal meaning but receiving a vivid emotional color as a metaphor. E.G.: the lexeme *minor* may have several variants of its translation – 'несовершеннолетний', 'младший', 'незначительный'

but in Palahniuk's novel within the phrase *emancipated minors* this word is translated as 'малолетки' having a negative evaluative meaning;

3) words with suffixes of subjective evaluation expressing various shades of feelings. E.G.: *cup* 'чашечка', *brother* 'братец', *girl* 'девица' etc.

If we speak about functions which emotive vocabulary perform in a literary text, we usually mean the creation of emotive content and emotive tone of a text. There are also some other functions:

- 1) the creation of psychological portraits of characters;
- 2) emotional interpretation of the world depicted in the text and its evaluation;
- 3) impact on the reader.

Many scholars accept that there are no texts without an expressive mark, since any text can have a vivid impact on the reader, his consciousness and behavior and it is emotionality that contributes to the achievement of the main purpose of a speech message.

REFERENCE LIST

1. Neubert, A. Text and Translation / A. Neubert. – Leipzig : Verlag Enzyklopaedie, 1985. – 168 p.
2. The Oxford Dictionary of Modern Slang / ed. by J. Ayto, J. Simpson. – Oxford ; New York : Oxford University Press, 1996. – 286 p.
3. Oxford Dictionaries Language matters [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.oxforddictionaries.com/> – Date of access: 05.01.2020.

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ (СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

Е. М. ВИШНЕВСКАЯ

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ЭРГОНИМА В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Изучение городской лингвокультуры является одним из активно развивающихся направлений современной лингвистики. Изменения, происходящие в области ономастики, наблюдаются в языковом материале русского и иностранного лингвистического ландшафта. Город как особое коммуникативное символическое пространство является той средой, в которой перекрещиваются традиционно значимые семиотики культуры и коды поведения [1]. Языковая ситуация отражает подвижность ономастических образований, а вместе с ней жизнь и историю определенной местности. Так, анализ названий городских объектов позволяет увидеть тенденции в ономастическом пространстве города, зафиксировать типичные и единичные явления.

Для анализа языковой ситуации в сфере городских наименований обратимся, прежде всего, к понятию и сущности эргонима. Отдельные классы топонимов имеют свои обозначения. Среди них: *хоронимы* (собственные названия тех или иных местностей); *астионимы* (названия городов); *дромонимы* (названия путей сообщения); *геонимы* (названия дорог и проездов); *астионимы* (названия городов); *комонимы* (названия поселков); *урбанонимы* (названия внутригородских объектов, например, музеев, театров, гостиниц, проспектов, памятников, площадей, переулков, улиц); *эргонимы* (названия деловых объектов); *агоронимы* (названия площадей); *годонимы* (названия улиц); *фитотопонимы* (имена, данные по видам растений); *оронимы* (названия гор); гидронимы (названия всех водных объектов – рек, ручьёв, прудов озёр, океанов); *зоотопонимы* (имена, данные по видам животных); *антропотопонимы* (названия, берущие начало от имен, фамилий или прозвищ людей) [2]. Названия деловых объектов (магазинов, ресторанов, промышленных предприятий, оздоровительных комплексов, форм коллективной деловой деятельности) характеризуются лингвистической спецификой, так как в минимальный текст закладывается максимальный объем информации, обработанной профессионалами, целью которых является привлечение внимания адресата, влияние на его выбор, незаметный для него самого [3, с. 249]. Изучение каждого отдельного вида географических названий позволяет выявить закономерности их развития,

наиболее симптоматичные названия, присущие той или иной категории и проследить тенденции в различных областях топонимики.

В области эргонимии номинативный акт имеет ряд особенностей, характеризующийся следующими действиями:

- выбор принципа номинации (отобъектное, отсубъектное или отадресатное имя), что придает названию целенаправленность;
- выбор способа номинации (мотивированное или немотивированное имя, реальное или символическое, использование лексики естественного языка или создание новых номинативных единиц);
- выбор графического облика названия, закрепление его письменной формы в рекламных каталогах и средствах массовой информации, в частности – на официальном сайте [4].

К функциям эргонима относятся:

- информативная – выражается через сообщение реципиенту сведений о свойствах и признаках именуемого объекта, которые эксплицитно заложены в реальных эргонимах: *Складная мебель, Книжная палата*;
- референциальная – реализуется через тему сообщения предметной области, оперирует средствами подязыка других областей (экономики, науки, политики): *детский магазин Крепыш, ювелирный магазин Топаз*;
- информативно-рекламная – характерна для условно-символических эргонимов, использованных для построения подобных названий: *отель Аквамарин, гостиница Коралловая*;
- рекламная – адресат ориентируется только на графическую и фонетическую форму названия и собственное языковое чутье из-за отсутствия прямого указания на вид и характер именуемого объекта: *турбаза «Клевое место», ресторан «Великий Комбинатор»*. Следует отметить, что отличительной чертой данной функции является стремление к диалогу с реципиентом, который становится возможным благодаря личным и притяжательным местоимениям (*реабилитационный центр Твоя победа, гостиница Наш Парус*);
- эстетическая – осуществляется через эргоним как путь передачи релевантного содержания в стилистике рекламных текстов с помощью фонетических средств: аллитерации, ассонанса и др. (*кафе Лумумба, бар БарБосс, кафе TheЛарекМарек*);
- ситуационная – представляет внешние обстоятельства функционирования эргонима. Это может быть баннер, Интернет-страница, буклет, вывеска, афиша.

Обратимся к структуре русских и английских эргонимов. В работе Т.А. Новожиловой эргонимы разделяются на **однокомпонентные** (*санаторий Витязь, пиццерия Maximus*) и **многокомпонентные** (*Центр военно-патриотического воспитания, курсы английского языка English Language*

Training Centre). По данным исследования, в русском языке преобладает тенденция однокомпонентных названий (65%) над двухкомпонентными (20%). Среди английских названий, наоборот, преобладают двухкомпонентные (50%), а на однокомпонентные названия приходится 25%. В английском языке двухкомпонентные наименования коммерческих предприятий, как правило, представлены словом, предложно-падежной формой или словосочетанием, в некоторых случаях повелительным наклонением, например, *New London Cafe*. Также преобладают названия, представленные собственными или нарицательными существительными в именительном падеже. К однокомпонентным названиям относятся английские эргонимы, в которых имя существительное стоит в притяжательном падеже, являясь антропонимом: *рестораны Christopher's, Justine's*. Нередко в таких названиях возможно также и употребление нарицательных существительных в притяжательном падеже: *кафе Cardinal's (У кардинала)*. В русском языке подобные названия являются функциональными синонимами предложно-падежных форм [5]. В таких названиях отражается принцип традиционности, который менее характерен русскоговорящему сообществу, но является основополагающим для английского сообщества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Викулова, Л. Г. Городское пространство как новая коммуникативная среда эпохи глобализации / Л. Г. Викулова, Е.Ф. Серебренникова // *Языковая политика и языковые конфликты в современном мире*. – М.: ТЕЗАУРУС-Языки народов мира, 2014. – С. 302–309.
2. Субботина, Т. В. Локус, топос, урбоним, микропоним: к вопросу о содержании пространственных понятий / Т. В. Субботина // *Вестник Челябинского ГУ*. – Челябинск: Челябинский ГУ, 2011. – №24. – С. 111–113.
3. Вишневская, Е. М. Способы передачи названий оздоровительных комплексов Крыма на английский язык (на примере эргонимов г. Севастополя) / Е. М. Вишневская, Н.А. Чекмаева // *Концепт и культура: Диалоговое пространство культуры: Языковая личность. Текст. Дискурс*. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2016. – С. 249–252.
4. Шимкевич, Н. В. К вопросу о прагматизме эргонимов в неконкурентной среде / Н. В. Шимкевич // *Ономастика и диалектная лексика: Сб. науч. тр. Вып. 4*. – Екатеринбург: Урал. ун-та, – 2003. – С. 131–136.
5. Новожилова, Т. А. Номинация современных коммерческих предприятий (на материале русского, английского и немецкого языков): дисс. ... кандид. филологич. наук 10.02.19 / Т. А. Новожилова. – Ростов н/д.: ГОУ ВПО РГПУ, 2005. – 110 с.

М. У. ГУЛЬ

Беларусь, Брэст, Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна

ЛАЦІНСКІЯ ЭТЫМОНЫ АНГЛІЙСКІХ І БЕЛАРУСКІХ СЛОЎ

Пры аналізе працэсу запазычвання неабходна размяжоўваць паняцці **этымон** і **прататып**. **Этымон** – гэта лексічная першакрыніца ўсіх запазычанняў; **прататып** – гэта адпаведнік запазычання ў мове-пасярэдніцы. Этымон заўсёды прысутнічае пры запазычванні, а прататып з’яўляецца пры непрамым кантактаванні моў.

Падчас этымалагічнага аналізу англійскай і беларускай лексікі было выяўлена, што некаторыя англійскія і беларускія словы маюць аднолькавыя этымоны ў лацінскай мове. Паводле *Этымалагічнага слоўніка беларускай мовы*, слова *ахвяра* (‘рэлігійны зарок; дар у царкву; касцёл’), афяры (‘рэчы, якія давалі ў царкву’) вядома ў старабеларускай мове з канца XV ст. (*офяра* і *офера*). Гэтае слова было запазычана з польскага *ofiara* (ст.-польск. *ofiera*), куды прыйшло з чэшскай мовы – *ofěra* (ст.-чэш. *offěa*) ад лацінскага *offere* ‘запрапанаваць, прынесці ў дар’. Для чэшскага слова дапускаецца нямецкае пасярэдніцтва (сярэдневерхнянямецкае *orfer*) [1, 1, с. 215]. Гук [ф] нехарактэрны для беларускай народнай мовы, таму ў даўнім запазычванні гэты гук рэалізоўваецца праз спалучэнне [хв]: *ofiara* → *ахвяра*.

У англійскай мове дзеяслоў *offren* са значэннем ‘прыносіць у якасці ахвяры, аддаваць пакланенне’ фіксуецца яшчэ да 1121 г, пазней адбылася змена на *offeren* (да 1325 г.). Англійскае слова запазычана ад лацінскага *offerre* ‘прыносіць у якасці ахвяры’, якое ў сваю чаргу ад лацінскага *offerre* ‘падарунак’ [2, с. 519].

Аналіз працэсу запазычвання паказвае, што англійскае слова *offer* і беларускае слова *ахвяра* узыходзяць да лацінскага этымона *offerre* ‘прыносіць у якасці ахвяры’. У працэсе запазычвання змянілася часцінамоўная прыналежнасць этымона *offerre* (дзеяслоў) → *ахвяра* (назоўнік), змяненне адбылося падчас марфалагічнай адаптацыі ў мовах-пасярэдніцах. У англійскай мове часцінамоўная прыналежнасць этымона не зменена. Ад дзеяслова *offer* утварыўся назоўнік *offer* ‘заява, што ты маеш жаданне нешта зрабіць’, ‘сума грошай, якую ты жадаеш за нешта заплаціць’ [3].

Пасля запазычвання лексічныя адзінкі праходзяць працэс семантычнай адаптацыі, часцей усяго, у выніку адбываецца змяненне і/ці пашырэнне значэння, развіццё новых значэнняў. У сучаснай беларускай мове ў слова *ахвяра*, акрамя значэння ‘прадмет або жывая істота, прынесеныя ў дар бажавству’, маюцца яшчэ значэнні ‘дабраахвотная ўступка, адрачэнне на

карысьць каго-н., чаго-н.', 'пра таго, хто пацярпеў або загінуў ад чаго-н.' [4, с. 75]. Англійскае слова *offer* (дзеяслоў) мае некалькі значэнняў: 'запытаць каго-н., ці хацелі б яны нешта' або 'працягнуць нешта так, каб хто-н. змог гэта ўзяць', 'сказаць, што ты маеш жаданне нешта зрабіць', 'забяспечыць тое, што неабходна' [3].

Слова *бульба* ('аднагадовая агародная расліна сямейства паслёнавых, а таксама клубні гэтай расліны, якія выкарыстоўваюцца як харч, корм і страва' [4, с. 96]) з'яўляецца запазычаннем з заходнеславянскіх моў – польск. *bulba*, *bulwa*, чэш. *bulva*, якія ўзыходзяць да нямецкага *Bolle* ('клубень, цыбуліна') або да лацінскага *bulbus* [1, 1, с. 410]. У англійскай мове слова *bulb* з'явілася ў 1568 г. і абазначала 'цыбуліну'. Гэтае слова запазычана праз французскае *bulbe* з лацінскай мовы *bulbus* 'цыбуліна', куды прыйшло з грэчаскай *bolbós* ('клубневая расліна'). Значэнне 'прадмет з акруглай часткай' з'явілася ў англійскай мове каля 1800 г., а значэнне 'электрычная лямпачка' ў 1856 г. [2, с. 91]. У слоўніках сучаснай англійскай мове фіксуюцца два значэнні слова *bulb*: 1) 'электрычная лямпачка'; 2) 'корань у форме шара, які вырастае ў кветку ці расліну' [3]. У беларускай мове, акрамя першаснага значэння 'агародная расліна', *Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы* падае яшчэ і перасноснае значэнне 'назва беларускага народнага танца' [4, с. 91].

Слова *верш* было запазычана яшчэ ў старабеларускую мову (вершъ, виршъ з XVI ст). *Верш* паходзіць са старапольскага *wiersz*, *wirsz* 'верш', якое ў сваю чаргу пайшло з лацінскага *versus* [1, 2, с. 89]. У сучаснай беларускай мове *верш* абазначае 1) 'невялікі мастацкі твор, напісаны рытмізаванай мовай'; 2) 'рытмізаваная мова' [4, с. 110].

Слова *verse* з'явілася ў англійскай мове да 1200 г. у значэнні 'радок ці частка псаломы ці рэлігійнага гімна', пазней (1369 г.) стала абазначаць 'радок паэзіі'. Этымонам англійскага слова лічыцца лацінскае *versus*, *vers* ('радок на пісьме'), пасярэдніцай паслужыла французская мова. У лацінскай мове слова *versus*, *vers* пачало абазначаць 'радок на пісьме' па асацыяцыі з узворваннем, ворывам. Калі араты ўзворвае, ён паварочвае, каб зрабіць яшчэ адну баразну. Слова *versus*, *vers* утварылася ад дзеяслова *vertere* 'паварочваць' [2, с. 857]. У сучаснай англійскай мове слова *verse* мае два значэнні: 1) 'набор радкоў, якія ўтвараюць адну частку песні, паэмы ці кнігі, такой як Біблія ці Каран'; 2) 'словы ў выглядзе паэзіі' [3].

У беларускай мове існуюць амонімы *люстра* 'адшліваваная паверхня шкла, металу, здольная даваць адбіткі прадметаў, якія знаходзяцца перад ёю', 'паверхня, плошча чаго-н.' і *люстра* 'падвясны асвятляльны прыбор з некалькімі крыніцамі святла' [1, 6, с. 101]. Першае слова было запазычана з польск. *lustrum*, якое ў сваю чаргу з італ. *lustrum* 'бляск, водбліск' [1, 6, с. 101]. Другі амонім запазычаны з рус. *люстра*, якое прыйшло з

франц. *lustre*. Этымонам французскага слова *lustre* паслужыла лацінскае слова *lūstrāre* ‘асвятляць’ [1, 6, с. 101].

У англійскай мове слова *luster*, *lustre* зафіксавана каля 1522 г. Этымонам англійскага слова таксама з’яўляецца лацінскі дзеяслоў *lūstrāre* ‘асвятляць’, які прыйшоў праз французскае *lustre* і італьянскае *lustrare* ‘пышнасьць, бліскучасць’ ← *lustrare* ‘асвятляць’. У англійскай мове значэнне ‘вядомасць, слава, бліскучасць’ з’явілася каля 1555 г. У сучаснай англійскай мове слова *lustre* мае два значэнні ‘прывабны бліскучы выгляд’ і ‘якасць, якая робіць нешта цікавым ці забаўляльным’ [3].

Верагодна, што лексічнай першакрыніцай слоў *люстра*, *lustrare*, *lustre* ў еўрапейскіх мовах з’явіўся лацінскі дзеяслоў *lūstrāre* ‘асвятляць’. У беларускую мову слова *люстра* прыйшло праз польскае пасярэдніцтва, дзе набыла значэнне ‘адшліваваная паверхня шкла, металу, здольная даваць адбіткі прадметаў, якія знаходзяцца перад ёю’. Другі шлях запазычвання – праз пасярэдніцтва рускай і французскай моў, дзе словы *люстра*, *lustre* маюць значэнне ‘падвясны асвятляльны прыбор з некалькімі крыніцамі святла’. У англійскай мове гэта значэнне перадаецца словам *chandelier*, а слова *lustre* набыло абстрактныя значэнні.

Такім, чынам лексічнымі першакрыніцамі для беларускіх *ахвяра*, *бульба*, *верш*, *люстра* і англійскіх *offer*, *bulb*, *verse*, *lustre* з’яўляюцца лацінскія словы *offerre*; *bulbus*; *vers*, *versus*; *lūstrāre* (адпаведна). Для абедзвюх моў запазычванне адбывалася не прама: для беларускай – праз пасярэдніцтва польскай (праз чэшскую, нямецкую) і рускай (праз французскую), для англійскай – праз пасярэдніцтва французскай. У працэсе марфалагічнай адаптацыі можа змяніцца часцінамоўная прыналежнасць этымона; пры семантычнай адаптацыі, як правіла, адбываюцца змены (у мовах-пасярэдніцах, у прымаючай мове): перанос значэння, развіццё дадатковых адценняў значэння.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы : у 13 т. / НАН Беларусі, Ін-т мовазнаўства імя Якуба Коласа ; рэд. В. У. Мартынаў [і інш.]. – Мінск : Навука і тэхніка : Беларуская навука, 1978–2010. – Т. 1 : А–Б. – 1978. – 440 с. ; Т. 2 : В. – 1978. – 344 с. ; Т. 6 : Л–М. – 287 с.
2. The Barnhart Concise Dictionary of Etymology / edited by Robert K. Barnhart. 1st edition. – New York : Harper Collins Publisher, 1995. – 916 p.
3. Longman Dictionary of Contemporary English Online. – Mode of access: Idoceonline.com. – Date of access: 25.02.2020.
4. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы: больш за 65 000 слоў / пад рэд. М. Р. Судніка, [і інш.]. – 3-е выд. – Мінск : БелЭн, 2002. – 784 с.

А. Г. ТОРЖОК

Беларусь, Минск, Белорусский государственный университет

СЛАВЯНО-РУССКИЙ СЛЕД В АНТРОПОНИМИКЕ БРИТАНИИ

Известно, что в далеком прошлом простые люди личных имен не имели, их могли иметь лишь знатные люди. Это было связано с тем, что имя тогда имело совершенно другое значение. В средние века понятие «крестить» имело значение «дать имя». И поэтому до нашего времени дошли лишь имена, принадлежавшие людям высокого социального положения.

«Древнейшие имена обычно распадаются на два типа. Одни просто повторяют племенные или родовые наименования, другие означают какие-то воинские доблести или атрибуты власти: храбрый, смелый, быстрый, крепкий, сильный, великолепный, величественный, старейший и т.п. Обычно племена, позднее пережившие разложение общинного начала, заимствуют имена у народов, раннее прошедших этот путь, прежде всего, конечно, у народов, воинская слава которых привлекала сказителей и песнотворцев» [1, с. 440].

В работах многих германских филологов и даже негерманских авторов ярко выражена тенденция приписать германское происхождение подавляющему большинству европейских имен только на том основании, что они встречаются на территории, именуемой «Германией». Причем дело доходило до искажений смысла, например, имя короля данов Горов (899-936) смешивалось с немецким словом *worm* – «червь» и это объяснение обыгрывалось: «ворм, самый жестокий... из червей». Между тем это кельтское имя, означающее «знатный» [1, с. 442]

В Англо-саксонской хронике упоминаются Вендлсбири (*Wendlesbiri*) в Хартфордшире, Венделсклифф (*Wendlescliff*) в Вустершире, Ваенделскумб (*Waendlescumb*) в Беркшире, и Венделсоре (*Wendlesore*), теперь Виндзор, все они, очевидно, названы венедскими поселенцами по имени их народа. В подобных древних английских топонимах еще сохраняется племенное название, как сохраняются племенные названия на северо-востоке Германии.

В ранней хронике тринадцатого века Сотня Рулонов (*Hundred Rolls*) обнаруживаются не только древние славянские топонимы Британии, но и многочисленные сохранившиеся до сих пор личные имена типа Уилт\Уолт (*Wilt*), Вилла (*Willa*), Виллеман, Уиллеман (*Willeman*), Уилтшир, Вилли, Руген (*Rugen*), Роун (*Rown*) или Руан (*Ruwan*),

Племенное имя *Wilte* (Уилт, Уолт) или *Willa* (Вилла), сохранившееся в Англии как личное и как национальное имя, Скот, также обнаруживается в

тринадцатом столетии в *Hundred Rolls* (Сотне Рулонов) и других ранних хрониках. В этих списках упомянуты имена большого количества людей: Вильты, Уилты (*Wiltes*) встречаются в семнадцати записях, Уилт, Вилт (*Wilt*) в восьми, и Уилте, Вилте (*Wilte*) в четырех записях.

Хорошо известно древнее скандо-готическое личное имя *Wilia*. И в именах Уилтшир, Вилли, Руген (*Rugen*), Роун (*Rown*), или Руан (*Ruwan*), и других, все еще можно проследить вильцев и венедекских ругов (*Rugians Wendic*) саксонского периода.

В ранних древнегерманских документах руги упомянуты под теми же именами, которые обнаруживаются в англо-саксонских уставах – Руани (*Ruani*) и Ругиани (*Rugiani*), что служит дополнительным доказательством значительного присутствия славянских племен в древней Британии.

Интересно упоминание о широко распространенном (и в современной Великобритании тоже) имени Алан. В «Саге об инглингах» знаменитого исландца Снорри Стурлусона утверждается, что скандинавы, называвшие себя асами (ясами в русских летописях), жили восточнее Северского Донца и Дона. В этом месте обитания асов историки помещают Аланскую Русь. Норвежский археолог Тур Хейердал также считал, что асы были одним из аланских племен – предками современных осетин, а в восточных источниках аланов называли русами. Похоже, что Алан – этноним, племенное имя, память об Аланской Руси, из которой вышли теперешние скандинавы.

Томас Шор в своей книге «Происхождение англо-саксонского народа» (*The Origin of the Anglo-Saxon Race*) упоминает имя Борислав (явно славянское имя) как короля венетов [2].

По Саксону Грамматику, один из вождей рутенов из Роталии (запад Эстонии) носил имя Труан, похожее на имя из договора Игоря. Но для последнего есть более близкая параллель: Троян «Слово о полку Игореве». В поэме Троян – легендарный предок русских князей. Это имя широко было распространено у западных славян, а также во Франции, что, возможно, указывает на древнюю кельтическую основу.

Имя Веремуд из договора Олега известно едва ли не всем прибалтийским племенам, захваченных Великим переселением. Оно часто встречалось и позднее у готов Испании и в такой же форме в генеалогиях древних королей Дании (Веремунд).

Из сохранившихся письменных источников раннесредневековой Британии следует, что во многих именах королей содержится слово «волк». Например, Кутвульф (571 г.), Кенвалк (645 г.), король Нортумбрии Эрдвульф (704 г.), король Уэссекса Киневульф (757 – 786 гг.), король Мерсии Беорнвульф (823-825 гг.) и др. [19, с. 455]. Результаты чтения рунических надписей из Британии на славянском языке прямо

свидетельствуют о широком распространении Ра-волка (Солнце-Волка), что объясняет такое количество королей со словом «волк» в составе имен. Волк считался первоначально племени ругов, имевших один язык с русами. Да и в имени героя англо-саксонской эпической поэмы – Беовульфа (*Beowulf*) совершенно очевидны славянские корни: *beo* – белый, *wulf* волк – белый волк (*beowulf*).

В том же договоре Олега три имени начинаются с компонента ру-: Руар, Рулав, Руалд. Последнее имя дважды встречается и в договоре Игоря (Руалд и Роалд). Скандинавским сагам известны имена Хроальд и Хроар, которые обычно и считаются одноименными древнерусским антропонимам [1].

Таким образом, на основании выше сказанного можно сделать вывод, что данные имена и названия племен (также, как и географические названия) указывают на присутствие славян на территории Великобритании.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кузьмин, А. Г. Древнерусская цивилизация (Подлинная история Руси) / А. Г. Кузьмин. – М. : Алгоритм, 2013. – 496 с.
2. Shore, T. The Origin of the Anglo-Saxon Race / Thomas Shore. – London. Elliot Stock, 1906. – 391 с.

А. Г. ТОРЖОК

Беларусь, Минск, Белорусский государственный университет

О КЕЛЬТСКО-СЛАВЯНСКОМ ИМЕНОСЛОВЕ

Поводом, возбуждавшим мой интерес к возможным связям кельтов и славян, было недавнее посещение в Ирландии грандиозного комплекса каменного века (возрастом 5200 лет) под названием Ньюгрейндж (*Newgrange*), древнего религиозного храма и обсерватории. Почти на всех камнях этого сооружения и вокруг него были рисунки спиралей, полностью аналогичные известным рисункам спиралей на севере России, т.е. похоже, что на земле потомков кельтов и русского Севера была одна и та же культура.

Дублинские профессора, к которым я, по совету ирландских друзей, обратилась за разъяснениями насчет кельтско-славянских связей, заявили, что вопрос интересный, но они по этому поводу ничего сказать не могут. А, ведь, известно, что уже в IV-V вв. до н. э. кельты нередко расселялись вперемешку со славянами, поэтому исторически славяно-кельтские контакты были неизбежны.

Хотя, по замечаниям лингвистов (например, О. Н. Трубачева), кельтско-славянские языковые отношения – это весьма дискуссионная проблема [1, с.54], все-таки некоторые русские историки, такие как, например, А. Г. Кузьмин считают, что стоит попытаться наметить эти связи через именованность или антропонимику, которая, как и топонимику, более всего хранит память о прошлом.

В глубоком прошлом многие народы (и славяне в том числе) не знали личных имен, а были, скорее, титулы, которые простым людям были недоступны. Древнейшие имена обычно распределялись по двум типам. Одни просто повторяли племенные или родовые наименования, другие означали какие-то воинские доблести или высокое социальное положение.

Историки указывают, что договоры Руси с Византией 911 и 945 гг. сохранили большинство русских имен, хотя имена – кроме собственно княжеских – неславянские (возможно, русские или кельтские), поскольку руги-русы, жившие в Европе в I-IV вв., по своему этническому происхождению, были близки с кельтами [2, с. 264].

В древнерусском именованности имеется целый ряд имен, параллели которым отыскиваются только на кельтской почве. Таковыми являются имена Туад, Тудор, Тудко из договора Игоря. Первое из них широко распространено у ирландцев, второе – в кельтских областях Британии (знаменитая Уэльская династия Тюдоров в том числе). Третье имя, очевидно, славянизированная форма двух первых. Ближайшие параллели ему известны в Бретани: *Tudī*, *Tudes*. Эти имена восходят к понятию «племя», «народ», видимо, с оттенком социального превосходства, а различия совпадают с разным написанием у отдельных кельтских племен.

В договоре Игоря есть одно имя, возможно, объясняющееся через этот компонент: Турьбид. На Руси – это также одно из излюбленных имен. Имя Тур было известно на Руси как имя легендарного основателя города Турова. Второй компонент (бид) может быть также объяснен из кельтского, в котором он означает «мир» и который часто входит в состав сложных имен.

Имя посла Игоря – Ивор – известно по всем берегам Прибалтики, но объясняется оно из кельтских языков («господин»). В конечном счете оно восходит, видимо, к кельтскому культу деревьев, так обозначался тис – дерево «благородной» породы, и это обозначение стало собственным именем [2, с. 453].

Представительные параллели имеются для имен Куцы, Кары, Моны. Первые два встречаются, в частности, у галльского племени рутенов. Второе из них известно в Скандинавии, но ясную этимологию дают именно кельтские языки (производное от глагола *carī* – «любить» или

care – «друг»). У корнуэльцев имя Кар одно из любимых. Имя Моны («благородный, стройный»), известное венецианскому именослову, широко использовалось и в кельтских областях.

Имя Алдан также интересно, поскольку оно дважды названо в договоре и позднее известно Новгородской земле. Прямой параллелью ему является имя знаменитого ирландского короля и поэта VIII в. Аеда Алдана. Имя в конечном счете восходит к племенному названию алданов, оставивших заметный след на территории от Бретани до Бельгии. Само имя Алдан обычно считается кельтским. В Шотландии это имя встречалось и в форме Аллан, и в форме Алдан [2, с. 455].

Имя Алан и Алдан получило значительное распространение на северо-западе Европы, так же, как и понятие «асы», как своего рода высшая категория норманнов и даже божества. А это – самоназвание алан Подонья, которых русские летописи и венгерские источники именуют ясами, грузинские источники – «осами» (нынешние аланы-осетины).

Целый ряд имен тоже в конечном счете оказывается кельтическим, но употребляется более широко. Так, летопись упоминает во второй половине X в. имена: Лют, Блуд, Буды. Все три имени были известны венецам. Последнее имя известно также поморским славянам и болгарам. Имя Лют в Поморье может связываться и с племенным названием лютичей.

У иллирийцев (одной из Русий) было употребительно имя Дир. Возможно, оно кельтского происхождения, так как это имя известно у кельтов и сейчас в значении – крепкий, сильный, верный, знатный.

Иллирийскими, по мнению А.Г. Кузьмина, являются распространенные у западных славян имена с корнем бор, бур (Буривой, Борислав, Борис). Это один из самых естественных путей образования имени: от понятия «муж», «человек». Имя Боричь имеется и в договоре Игоря. Параллели ему есть в Западной Европе, в том числе у балтийских славян.

В том же договоре Олега три имени начинаются с компонента ру-: Руар, Рулав, Руалд. Последнее имя дважды встречается и в договоре Игоря (Руалд и Роалд). Скандинавским сагам известны имена Хроальд и Хроар, которые обычно и считаются одноименными древнерусским антропонимам. Объясняются эти имена от слова hrod – «слава». Имя же Руар в том же договоре, известно и кельтскому именослову, а компонент ро- является обычным в кельтских именах. Он может означать просто усиление. Возможно образование этих имен и от ирландского ruc – «герой». В имени Руалд отражается кельтское ald, ard, oll со значением «высокий» [2, с. 449].

Имя Веремуд из договора Олега известно всем прибалтийским племенам. Предположительно, это имя уходит в глубокую древность и

сохранилось в такой же форме в генеалогиях древних королей Дании (Веремунд).

Имя Карн из договора Олега может означать просто принадлежность к племени карны, обитавшему по соседству с адриатическими венетами. Как и другие происходящие от этнонима имени, оно было широко распространено в Европе.

Из договора Игоря известно также имя купца Адулб. Для сравнения можно привести кельтские имена, звучащие похоже (Адул), а Сент-Готард в области Ругиланда носил прежде название Адула.

Примеров обнаруженного исследователями сходства славяно-русских и кельтских имен значительно больше, но и те, которые были приведены, достаточно убедительно свидетельствуют о древней языковой близости кельтских и славяно-русских племен.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Трубачев, О. Н. Этногенез и культура древнейших славян: Лингвистические исследования (Технология культуры) / О. Н. Трубачев. – М. : Академический проект, 2017. – 540 с.
2. Кузьмин, А. Г. Древнерусская цивилизация (Подлинная история Руси) / А. Г. Кузьмин. – М. : Алгоритм, 2013. – 496 с.

A. S. MARUDOVA, A. M. SHAKUROVA

Belarus, Vitebsk, Vitebsk State University named after P. M. Masherov

THE PROBLEM OF GRAMMATICAL INTERFERENCE IN TURKMEN-ENGLISH BILINGUALISM

The term “linguistic interference” was introduced by the representatives of the Prague Linguistic circle and became widespread after U. Weinreich’s monograph *Languages in contact* (1953). Since that time, the phenomenon attracted not only philologists but specialists from the other fields of study and became the research object of such scholars as Y. Y. Desherieva, A. E. Karlinski, N. N. Samuilova and others [2].

At present the notion ‘linguistic interference’ (lat. *inter* – ‘each other’, ‘mutually’ and *ferio* – ‘to touch’, ‘to hit’) is defined in different ways, but the best-known definition belongs to U. Weinreich. According to it, the interference phenomenon means “those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact” [2, 22].

As we see, language interference can be understood as a process when one language has an impact on another language and when individual is experienc-

ing language transfer. Interference can effect in a positive as well as in a negative way. Though the greater the difference between the two languages, the more negative effects of interference are expected to be. It's necessary to take into account that languages with more similar structures are more likely to be exposed to mutual interference than languages with fewer similar features. Here it should be noted that the student might face more learning difficulties when a foreign language is more distant from their native one, as the learner would find it difficult to learn and understand a completely new and different usage. In this case, they start resorting to their native language system for help.

In spite of numerous research works in this field, it's necessary to say that interference, which occurs in Turkmen-English bilingualism, isn't studied properly.

Having generalized and systematized all the literature on this topic, we can single out the following types of linguistic interference: *phonetic, semantic, lexical, grammatical, orthographic, sociocultural*.

In this study we would like to dwell upon grammatical interference, which is often seen in the English teaching process of Turkmen students.

According to U. Weinreich, under grammatical interference 'the identification of the morpheme or grammatical category of the language A with the morpheme or category of language B' takes place [2, 29]. The speech of bilingual speakers undergoes changes due to the transfer of grammatical categories of one language to other significant parts of words of the other language.

The objective of the research is to study key elements of grammatical interference and the principles of its overcoming in Turkmen-English bilingualism.

When writing the article we used the following research methods: descriptive-analytical and comparative methods.

It should be noted that English and Turkmen belong to different language families: English belongs to the Germanic branch of the Indo-European language family, and Turkmen belongs to the Oghuz group of the Turkic language family that results in essential differences between their grammatical systems.

In Turkmen, like in all the agglutinative languages, affixes play a significant role. However, unlike English, there are no prefixes and their functions are performed by suffixes (*gosulmalar*): *interesting-uninteresting/gyzykly-gyzyksyz, tolerant-intolerant/cydarly-cydamsyz*. Every suffix has one meaning, so adding some suffixes to the root word the speaker can convey the necessary meaning.

In spite of being a flective language, English also has some features of the agglutinative type, for example, the absence of gender category. Thus, the English words *teacher, doctor, student*, like the Turkmen words *mygally, lukman, talyp* accordingly, are used for both males and females.

Both English and Turkmen nouns are used in the singular and in the plural. The singular form of English nouns is characterized by the zero affix; and the

plural is formed with the help of affixes *-s*, *-es* (*a boy-boys, a city-cities, a tomato-tomatoes, an apple-apples*). But there are some irregular plurals which should be memorized (*a man-men, a foot-feet, an ox-oxen, a tooth-teeth*).

In the Turkmen language the singular form is a dictionary form. The plural form can be expressed by 3 ways: 1) morphological – with the help of the affixes *lar/ler* (*gyz-gyzlar, oglan-oglanlar, kelle-kelleler, agac-agaclar, balyk-balyklar*); 2) lexico-semantic – the singular and plural form lie in the word meaning; 3) syntactic – through the combination of a noun with a numeral [1].

In Turkmen, unlike English, the nouns after numerals don't form the plural, for example: *a table/two tables – bir stol/iki stol, a calendar/eight calendars – bir senenama/alty senenama, a book/seven books – bir kitap/yedi kitap, a pencil/ten pencils – bir galam/on galam*.

As a result, Turkmen students make grammar mistakes when they form the plural of English nouns. They say *two table, seven book, eight calendar, ten pencil*.

English and Turkmen sentences need the fixed word order. But if in the English sentences the order is expected to be **Subject-Predicate-Object** (*I am fond of watching war films*), the Turkmen structure requires the different order – **Subject-Object-Predicate** (*Men harby kinolary gormekden lezzet alyan*).

When making up sentences in English, Turkmen students usually place the predicate at the end of the sentence because it complies with their native language norms. For example: *I study the English and Russian languages – Men inlis we rus dillerini owrenyan; I study medicine – Men lukmancylykda okayan*.

Turkmen students also face the difficulty of learning the negation in English. For example, to form a negative sentence in the Present Indefinite Tense they should use the auxiliary verbs *don't, doesn't*.

In Turkmen, the negation is expressed with the help of the verb *-yok*, that doesn't influence the person and number of the word. For example: *He doesn't have a house – Onun oyi yok; She doesn't have money – Olgyzyn puly yok*.

There is another way of expressing negation in Turkmen – adding the suffix *-mok*. For example: *I don't drink milk – Men suyt icemok; I don't love you – Men seni soyemok*.

The results of comparing two language systems allowed us to identify the key moments of grammatical interference appearance in English under the influence of Turkmen: the use of morphemes, the gender and number categories, the sentence construction.

Grammatical interference is a very common and normal issue which can be overcome after the careful observation and patient practice. If teachers know the similarities and differences between learner's native and target language, then it will be easier to decide the strategy, methodology or materials that will be used in teaching second or foreign languages.

In the teaching process a ‘simple to complex’ approach should be used. It is an effective way of overcoming grammatical interference. When teaching Turkmen students, teachers should follow a number of principles: the mother-tongue based principle, for the awareness of the native language features allows students to understand identical and distinctive signs in the foreign language system; the principle of visualization (listening, reading, writing and speaking in a foreign language); the principle of individual approach; the consistency in grammar material presentation.

REFERENCE LIST

1. Klimkovich, O. A. The comparative analysis of languages: methodological recommendations / O. A. Klimkovich. – Vitebsk: VSU named after P. M. Masherov, 2016. – 44 p.
2. Weinreich, U. Languages in contact: findings and problems / U. Weinreich. – Kiev : Vishaya shkola, 1979. – 263 c.

С. В. МІЛАЧ

Беларусь, Брэст, Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна

СЕМАНТЫКА ЗАКАМПАНЕНТА *МЫШ* У ФРАЗЕАЛАГІЗМАХ БЕЛАРУСКАЙ І НЯМЕЦКАЙ МОЎ

Са старадаўніх часоў мышы жывуць побач з чалавекам, паразітуючы на яго запасах збожжа і іншых прадуктаў. Гэтая маленькая шэрая істота бачыцца нам пераважна ў адмоўным святле ў якасці жывёлы, якая прыносіць страты ў гаспадарцы. Яна баязлівая і неспакойная, аддае перавагу зацішным цёмным норкам. Як стары “спадарожнік” чалавека, мыш заняла сваё пастаяннае месца і ў фразеалогіі: бадай, усе мовы маюць вялікую колькасць устойлівых моўных адзінак з кампанентам *мыш*.

У дадзенай рабоце праводзіцца параўнальны аналіз семантыкі заакампанента *мыш* у фразеалогіі беларускай і нямецкай моў з мэтай выяўлення агульных і адрозных рыс у вобразе мышы, характэрных для знешнасці і паводзін чалавека. У фразеаграфічных даведніках дзвюх моў зафіксаваны 35 фразеалагічных адзінак (далей – ФА) з кампанентам *мыш* / *мышка* / *мышыны* і 32 ФА з кампанентам *Maus* / *Mäuschen* ‘мыш / мышка’. Вобраз мышы ў фразеалогіі дзвюх моў мнагазначны і ўключае ў сябе, галоўным чынам, адмоўныя характарыстыкі.

У першую чаргу, вобраз мышы суадносіцца з уяўленнямі пра нізкі дастатак і адсутнасць прыпасаў у чалавека: бедны як *царкоўная мыш* разм. – вельмі, да крайняй ступені; *мышы на кішэнях шастаюць* (*шасталі*) у каго. – зусім няма грошай у каго-н.; *мышы лбы збіваюць* – пуста; *мышы ў каморыдохнуць* у каго. – няма ніякіх прыпасаў, запасаў прадуктаў

харчавання ў каго-н.; *arm wie eine Kirchenmaus* – літар.: бедны як царкоўная мыш; *er ist arm wie eine Maus* – літар.: ён бедны як мыш; *er ist vor den Mäusen sicher* жарт. – у яго нічога няма, зусім пуста (літар.: ён застрахаваны ад мышэй).

Процілеглыя па значэнні ФА нямецкай мовы апісваюць жыццё чалавека ў дастатку і раскошы праз вобраз мышы, што сядзіць у сале: *leben wie die Mäuse im Speck / in der Speckseite / im Käse* разм. рэдкаўж.; *wie die Maus im Speck sitzen* разм. рэдкаўж. – жыць вельмі добра, у багацці, у поўным дастатку; мець дастаткова ежы і ўвогуле адчуваць сябе вельмі камфортна; як сыр у масле качацца (літар.: жыць як мышы ў сале / у кумпяку / у сыры).

Акрамя таго, назоўнік *Maus* (Pluraletantum) мае значэнне “грошы (фам.)” або “еўра (фам.)”, што можа быць заснавана на параўнанні шэрага (срэбнага) колеру мышэй са срэбнымі манетамі [3]. Адсюль і фразеалагізм *er hat dicke Mäuse* разм. – у яго вялікія грошы (літар.: у яго тоўстыя мышы).

Мыш як жывёла невялікіх памераў выступае ў фразеалогіі дзвюх моў эталонам мізэрнасці: *gara нарадзіла мыш* – вялікія намаганні далі мізэрныя вынікі; *es kreißen die Berge und gebären eine Maus* – гара нарадзіла мыш (літар.: горы мучацца родамі і нараджаюць мыш). У наступным фразеалагізме мыш увасабляе ўсё, што не мае вартасці, непатрэбнае і бескарыснае, у процілагласць чалавеку – найбольшай “каштоўнасці” на караблі: *mit Mann und Maus untergehen, zugrundegehen* разм. – пайсці на дно з усім сваім жывым і мёртвым грузам; загінуць без надзеі на выратаванне (літар.: пайсці на дно з людзьмі і мышамі).

З прыкметай “малы” непасрэдна звязана і абазначэнне нямецкамоўнымі фразеалагізмамі невялікай колькасці: *etw. trägt eine Maus auf dem Schwanz fort / weg; das kann die (eine) Maus auf dem Schwanz forttragen* разм. – гэтага вельмі мала; як кот наплакаў (літар.: гэта мыш на хвасце панясе / можа панесці); *essen wie ein Mäuschen* разм. – вельмі мала, маленькімі порцыямі есці (літар.: есці як мышка).

Колерам мышы абумоўлена ўзнікненне некалькіх ФА. Шэры колер мае сваю асобую сімволіку: з ім асацыіруецца старасць (састарэць і пасівець), меланхолія і туга, несамавітасць і аднастайнасць. Так з’явіліся ФА *мышыны жарэбчык* устар. разм. неадабр. – стары, які любіць заляцацца да маладых жанчын (мышыны – колеру мышы (пра масць каня), тут у сэнсе ‘які пачынае сівець’) і *graue Maus* разм. крыху ганарліва – непрыкметная, шэрая асоба (часцей пра жанчын); непрыкметная, сціплая жанчына (літар.: шэрая мыш).

Вобразнасць фразеалагізма *weiße Maus* разм. жарт. – паліцэйскі-рэгуліроўшчык (літар.: белая мыш) таксама вытлумачваецца колерам

мышэй: верагодна, тут робіцца намёк на службовую вопратку даішнікаў, якія часта носяць белую форму ці белы плашч.

Паводзіны баязлівай мышы, якая пакідае сваё сховішча толькі тады, калі адчувае сябе ў бяспецы, адлюстроўваюць ФА са значэннем “ціха / ціхі”:

сядзець як мыш пад венікам (*над мятлой*) разм.; як мыш у веніку; як мыш пад памялом – вельмі ціха, бяспумна ці спалохана; як (*што*) мыш у норке (*нарэ, пры норыне*) – ціха, затоена сядзець; як мыш за печчу – ціха, спалохана; *jmd. ist still wie eine Maus / ein Mäuschen* разм.; *leise wie ein Mäuschen* разм. – літар.: хто-н. ціхі як мыш / мышка; *mäuschenstill sein* – ціхуткі, ціхенькі; быць цішэй вады, ніжэй травы (літар.: быць ціхім як мышка).

На непрыкметнасць маленькай ціхай мышкі паказваюць фразеалагізмы нямецкай мовы *Mäuschen spielen* – тайна глядзець, слухаць (літар.: гуляць у мышку); *Da möchte ich (man) Mäuschen sein!* разм. жарт. – хацелася б непрыкметна, тайна паслухаць і паглядзець; Хоць бы адным вокам глянуць! Вось каб пачуць, пра што там гавораць! (літар.: Тут я хацеў бы (хацелася б) быць мышкай!); *bei etwas Mäuschen sein mögen* разм. – хацець тайна паслухаць і паглядзець (літар.: хацець быць у чым-н. мышкай); *durchschlüpfen wie ein Mäuslein* разм., рэдкаўж. – непрыкметна красціся, употай прабірацца куды-н. (літар.: красціся як мышка).

У многіх мовах выкарыстоўваецца фразеалагізм *гуляць у ката і мышку*, аднак у беларускай і нямецкай мовах ён мае розныя значэнні: *гуляць у ката і мышку (у кошкі-мышкі)* разм. неадабр. – хітраваць, стараючыся падмануць каго-н.; *гуляць у кошкі-мышкі* неадабр. – хітраваць, забаўляцца бездапаможнасцю; *mit j-m Katz und Maus spielen* разм. – пакідаць каго-н. у няведанні наконт прынятага рашэння (у канчатковым выніку – адмоўнага); прымушаць пахвалявацца каго-н.; цягнуць (літар.: гуляць у кошкі-мышкі).

Вобраз мокрай мышы знаёмы ўжо з класічнай старажытнасці: як мыш – 1) вельмі (мокры, спацелы); 2) вельмі моцна (змокнуць, спацець); як (*што*) мокрая мыш – недарэчна выглядаць; *aussehen (dastehen, dasitzen) wie eine gebadete Maus* разм. – 1) пра ўшчэнт мокрага чалавека, з якога сцякае вада; мокры як мыш, прамоклы да ніткі; 2) у непрыемным становішчы, бездапаможна (літар.: выглядаць (быць) як купаная мыш). Дадзеныя фраземы, верагодна, паказваюць на спосаб знішчэння мышэй, калі іх, пайманых мышалоўкай, топяць. Акрамя таго, падкрэсліваецца, што мыш як жывёла, якая баіцца вады, у прамоклым стане выглядае асабліва недарэчна, жаласна і бездапаможна. Магчыма, мокрая мыш = спалоханая мыш, таму і выраз *мокры як мыш* таксама суадносіцца ў беларусаў са значэннем “спацелы”.

Такім чынам, аналіз семантыкі, унутранага вобраза і паходжання ФА з заакампанентам *мыш* у беларускай і нямецкай мовах сведчыць аб некаторай агульнасці ўспрымання двума народамі названага грызуна – мыш сімвалізуе

беднасць, нязначнасць і дробязнасць, ціхасць і непрыкметнасць. Некаторыя фразеалагізмы, нягледзячы на аднолькавую вобразную аснову, маюць разыходжанні ў значэнні або дадатковыя адценні значэння. Зразумела, існуе шэраг ФА з кампанентам *мыш*, уласцівых толькі беларускай ці толькі нямецкай мове. Аднак, тая асацыяцыя і канатацыя, што рэалізуюцца фраземамі адной мовы і зусім не прадстаўленыя ў другой мове, больш мэтазгодна разглядзець у асобным артыкуле.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <http://www.dwds.de>. – Дата доступу: 15.11.2019.
2. Duden [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <https://www.duden.de/>. – Дата доступу: 04.10.2019.
3. Walter, H. Wörterbuch deutscher sprichwörtlicher und phraseologischer Vergleiche / H. Walter. – Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2008. – 332 S.
4. Wörterbuch für Redensarten, Redewendungen, idiomatische Ausdrücke, feste Wortverbindungen [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <http://www.redensarten-index.de>. – Дата доступу: 01.02.2020.
5. Лепешаў, І. Я. Слоўнік фразеалагізмаў: у 2 т. / І. Я. Лепешаў. – Мінск : Беларус. Энцыклапедыя імя П. Броўкі, 2008. – 2 т.

А. Э. РАХИМОВА

Россия, Казань, Казанский федеральный университет

РЕЛИГИОЗНАЯ КАРТИНА МИРА И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ ВО ФРАЗЕОЛОГИИ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

На сегодняшний день лингвисты уделяют большое внимание вопросу взаимодействия культуры и языка. Культура, как и язык, является формой сознания, которая отражает мировоззрение носителя языка. Язык служит инструментом аккумуляции информации, он – хранилище знаний человека об окружающем мире. Язык имеет прочную взаимосвязь с культурой. Он воссоздает определенный способ понимания и восприятия мира, оказывает значительное влияние на формирование менталитета и культуры той или иной народности. В свою очередь сама культура также влияет на язык, проявляя свои специфические особенности в текстах и речи представителей разных национальностей. Иными словами, язык – это ключ к пониманию культуры и, как следствие, ключ к пониманию самой сущности человека.

Фразеология считается наиболее специфичной и национально-самобытной областью языка. Фразеологический фонд — это богатая языковая сокровищница каждого народа, которая затрагивает едва ли не все аспекты его жизни.

В процессе межкультурной коммуникации формируется система представлений о ценностях культуры народа, которые реализуются в языке. Особая значимость проявляется в раскрытии культурного компонента фразеологизмов, источником которых является религиозное мировоззрение того или иного народа. Стоит отметить, что вера и религия играли важную роль и влияли на культурную, экономическую, социальную жизнь людей на протяжении всей истории.

Исследование способов отражения в языке религиозного сознания представляется нам необходимым по нескольким причинам. Первая причина заключается в том, что религиозный аспект обладает ценностью, так как пытается ответить на самые важные вопросы бытия, а язык, в свою очередь, кодирует разными способами эти ответы. Второй причиной является необходимость исследования связи религии и языка как двух разных форм общественного сознания для понимания культуры народа, его самосознания, мировосприятия.

Язык отражает национальную культуру, является «продуктом» и условием ее существования и развития. Религия также во все времена имела существенное влияние на развитие языка. Несомненно, язык и религия отражают мировоззрение человека, так как существуют в неразрывной связи.

Многие исследователи считают, что язык в большей степени соотносится именно с религиозной культурой. Например, Бугаева И.В. пишет, что язык есть материальное олицетворение религиозного мировоззрения, непосредственное воплощение религиозного мышления в устных и письменных текстах разных языковых уровней» [1, с. 205]. Также ученые отмечают, что фразеологизмы тесно связаны культурными традициями народа, с его не только историческим, но и с духовным опытом [2, с. 88]. В большинстве случаев фразеологизмы отражают эмоциональное состояние носителя языка.

Религиозный аспект фразеологических единиц является актуальной сейчас темой, когда возникает повышенный интерес к религии, вопросам вероисповедания, ее месту в жизни людей. Религиозная составляющая является одним из социокультурных аспектов, который отражает представление народа об общественных, духовных и личностных ценностях, об устройстве мира и о роли человека в нем. В процессе изучения религиозной составляющей во фразеологических единицах немецкого языка позволяет нам раскрыть особенности отношения данного народа к миру, обществу, природе, к себе и другим народам.

Нами рассмотрены фразеологизмы немецкого и русского языков с компонентами *Himmel* 'небо', *Gott* 'бог'. Фразеологизмы немецкого и русского языков с компонентом *Gott* 'бог' численно превосходят фразеологизмы с другим компонентом, что показывает высокую частотность употребления данной лексики в обоих языках.

Таким образом, фразеологические единицы являются единицами языка, содержащими в себе особенности национальной культуры; с другой стороны, они принимают участие в развитии языковой картины мира носителя языка. При этом, как мы видим, роль религии здесь весьма высока, поскольку именно она формировала мировоззрение многих народов на протяжении нескольких веков. Это свидетельствует о том, что христианская культура оказала колоссальное влияние на немецкую и русскую культуры, в частности на фразеологические единицы немецкого и русского языков.

С небом у человека были связаны исключительно положительные ассоциации, в связи с чем в обоих языках небо становится символом счастья, безмятежности, т.е. всего того, чего человеку в его земной жизни вряд ли хватало. Все это, несомненно, нашло отражение во фразеологии, например: *den Himmel auf Erden haben* 'жить как в раю', *den Himmel offensehen* 'быть наверху блаженства' [3].

Фразеологические единицы немецкого языка с компонентом *Himmel*, которые выражают негативную оценку, встречаются редко, так как данное слово, в большинстве случаев, связано с положительной ассоциацией. Также и в русском языке *небо* является, своего рода, символом спокойствия и гармонии.

В основном, во фразеологических единицах немецкого и русского языков являются наиболее употребительными слова *Gott* 'бог', которые зачастую выражают эмоциональное отношение индивида к какому-либо объекту. Это объясняется тем, что данное слово представляет наиболее доступное для человеческого восприятия олицетворение в религиозном ключе добра.

Среди фразеологических единиц немецкого языка часто встречается также оппозиция бога и мира. Сопоставление этих двух противоположностей дает новое значение «все существующее, все, что есть на свете»: *Gott und die Welt kennen* 'быть знакомым с большим количеством людей', *über Gott und die Welt reden* 'беседовать обо всем на свете'. Данная тенденция отсутствует в русском языке [3].

Таким образом, фразеологизмы с компонентами *Gott* 'бог' и *Himmel* 'небо' представляют значительный пласт в немецкой и русской фразеологии. Подавляющее их большинство отличается высокой коммуникативной актуальностью. Почти все они принадлежат устной речи, поэтому в фразеологических словарях немецкого и русского языков при этих фразеологизмах стоит помета функционально-стилистического содержания: просторечная, грубо-просторечная или разговорная. Эмоционально-экспрессивное содержание данных фразеологизмов, в основном, одобрительное. Это связано с положительными ассоциациями человека, которые возникают при обращении к дан-

ным словам. Что касается хронологического характера, то подавляющее большинство этих фразеологических единиц являются устаревшими.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бугаева, И. В. Язык православных верующих в конце XX – начале XXI века: монография / И. В. Бугаева. – М. : Изд-во РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева, 2008. – 240 с.
2. Гехтляр, С. Я. Русское слово в контексте духовной культуры / С. Я. Гехтляр. – Брянск : Курсив, 2009. – 336 с.
3. Redensarten-Index Wörterbuch [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.redensarten-index.de/suche.php>. – Дата доступа : 18.01.2010.

Н. Ф. ХОМУСЬКОВА

Беларусь, Витебск, Витебский государственный университет
имени П. М. Машерова

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ЭНАНТИОСЕМИЯ ГЛАГОЛОВ РАЗРУШЕНИЯ: СЛУЧАЙНОСТЬ ИЛИ ЗАКОНОМЕРНОСТЬ? (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ ДОНАЦИОНАЛЬНОГО ПЕРИОДА)

Термин «энантиосемия» впервые был введен в XIX в. В. И. Шерцлем, который определял ее как способность слова вмещать в своей смысловой структуре два антонимических значения [1, с. 259–264]. С тех пор явление энантиосемии активно исследовалось в трудах лингвистов: Л. А. Булаховского, Н. М. Шанского, В. Ю. Меликяна и других [2, 3, 4]. Предметом изучения становились причины и источники энантиосемии, виды энантиосемии, особенности функционирования энантиосемантов в речи, статус энантиосемии как лексико-семантической категории. Вместе с тем среди многочисленных исследований практически отсутствуют работы, посвященные изучению энантиосемии слов отдельных лексико-семантических групп (далее ЛСГ), что ставит вопрос о системности и закономерности данного явления. Может ли энантиосемия иметь системный характер для слов одной и той же ЛСГ или же она возникает спорадически? В настоящей статье предпринята попытка ответить на этот вопрос, исследовав семантику глаголов разрушения в двух разносистемных языках донационального периода (VII–XV вв. в английском языке и XI–XVII вв. в русском языке).

Материалом исследования послужили глаголы со значением разрушения, извлеченные путем сплошной выборки из «Oxford English Dictionary» (далее OED) и «Словаря русского языка XI–XVII вв.» (далее СлРЯ).

В ходе исследования фактического материала было выявлено, что для ряда глаголов разрушения английского и русского языков донационального периода характерно явление лексической энантиосемии, которая проявляется в способности глаголов обозначать два противоположных друг другу действия разрушения и созидания. Несводимые друг к другу, на первый взгляд, понятия разрушения и созидания неразрывно сосуществуют в нашем сознании, будучи обусловленными дуализмом человеческого мышления, в основе которого лежит система противоречий окружающей действительности. Эти противоречия находят отражение в языковой категоризации мира, реализуясь, в частности, в виде энантиосемичной лексики.

Установлено, что лексическая энантиосемия в английском и русском языках характерна для глаголов, обозначающих разрушение с помощью удара. Так, в семантической структуре английского глагола *heāwan / hewen* помимо исходного значения ‘разрубать ударами острого инструмента’ фиксируется и значение созидания ‘рубить ударами, чтобы сформировать, сгладить, уменьшить в размере или т.п.; формировать рубящими ударами топора, молотка, долота и т.д.’. Ср.: *He smote and hewe bothe legges and armes* ‘Он ударил и отрубил две ноги и руки’; *He sceal wyrcan and deorhege heawan* ‘Он будет работать и забор рубить [строить]’ (OED 5, с. 259). Схожим примером может служить английский глагол *seorfan / kerven*, в семантике которого кроме значения деструкции ‘раскалывать, рубить’ имеется и значение созидания ‘рубить, резать или высекать (любую твердую фигуру, образ из камня, слоновой кости и т.д.); делать или формировать, художественно вырезая’. Ср.: *treōwa seorfan* ‘рубить деревья’; *Curfon hie ðæt moldern of beorhtan stone* ‘Они вырезали скульптуру из большого камня’ (OED 2, с. 142).

Такого рода лексическая энантиосемия наблюдается и в семантической структуре русского глагола рубить, которая вмещает в себя исходное значение разрушения ‘разрубать, размельчать рубкой’ и значение созидания ‘строить из дерева’. Ср.: ‘разрубать, размельчать рубкой’: Да вынем саблю да отрубит головы [у скотины]; а харавину [шкуру] снимет да и кишки выкинѣт, а в части нѣ рубит ...; ... церкви и городъ рубить ... (СлРЯ 22 1997, с. 227). Семантика еще одного русского глагола сѣчи / сѣщи указывает на регулярность энантиосемии для глагольных лексем, обозначающих разрушение в результате удара острым инструментом. Так, помимо значения разрушения ‘разбивать, разрушать, уничтожать ударом рубящего орудия’, глаголу оказывается приращение и значение созидания ‘вытесывать, высекать, вырубать из чего-либо’: А въ болшой цекрви 12 столповъ изъ горы сѣчены от единого камени (СлРЯ 24 2000, с. 110).

В указанных примерах лексическая энантиосемия реализуется в виде противопоставления значений ‘разрушать рубящими ударами’ – ‘создавать рубящими ударами’. Причиной наличия в смысловой структуре глаголов

двух противоположных значений является присутствие общего для лексико-семантических вариантов семантического стержня ‘совершение повторяющегося действия посредством удара чем-либо острым’.

Т. А. Потапенко отмечает, что разрушение может быть частью производственной деятельности человека, и в этом случае оно нередко созидательно. У глаголов с семантикой разрушения значение созидания возникает в том случае, когда они называют действия, приводящие к появлению новых предметов, законченных частей предметов, всякого рода отверстий. Это подтверждается на примере семантической структуры английского глагола *breken*. Общая для лексико-семантических вариантов сема ‘совершать повторяющееся действие посредством удара’ также объясняет наличие двух разных значений в смысловой структуре глагола, который кроме деструктивной деятельности в значении ‘разбивать на части внезапным применением силы’ обозначает и конструктивную деятельность в значении ‘разбивая, делать, создавать (дыру, отверстие, проход)’. Ср.: *Hit þurh hrōf wadeþ, briceþ boldgetimbru* ‘Оно проходит сквозь крышу, разламывая брусья дома’; *An hole thai bregen* ‘Они пробивают дыру’ (OED 1, с. 1071). О тесной взаимосвязи разрушительной и созидательной деятельности свидетельствует и смысловая структура русского глагола долбить, фиксируемого в значениях ‘долбить’, ‘делать дыру, наставляя резец, колотя по нем и выковыривая щепу’: ... лед долбили ...; (СлРЯ 4 1977, с. 295). Деструктивное действие, обозначаемое глаголом, приводит к появлению новых законченных предметов, например, отверстий.

Указанные примеры позволяют прийти к выводу о том, что перед нами не факты случайных проявлений энантиосемии, а вполне закономерное явление, фиксируемое в смысловой структуре глаголов разрушения с определенной семантикой. Тот факт, что лексическая энантиосемия отмечается в смысловой структуре глагольных лексем разрушения двух неродственных языков, также подтверждает закономерность этого явления и открывает перспективы дальнейших исследований на материале других языков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шерцль, В. И. О словах с противоположными значениями (или о так называемой энантиосемии) // *Философские записки*. Воронеж, 1883. – Вып. V – VI – С. 259–264.
2. Булаховский, Л. А. Введение в языкознание / Л. А. Булаховский. – М. : Учпедгиз, 1954. – 177 с.
3. Шанский, Н. М. Лексикология современного русского языка: учебное пособие для педагогических институтов по специальности «Русский язык и литература» / Н. М. Шанский. – Изд. 4-е, дополненное. – М. : URSS, Либроком, 2009. – 305 с.
4. Меликян, В. Ю. Внутренняя антонимия и способы ее выражения в языке / В. Ю. Меликян // *Русский язык в школе*, 1988. – № 2. – С. 82–88.

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

В. М. ЗАЙЦЕВА, И. В. ВАСИЛЬЕВА, А. В. КРИКОВА

Россия, Смоленск, Смоленский государственный медицинский университет Минздрава России

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ И ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК СОСТАВНЫЕ ЧАСТИ МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Актуальность рассматриваемой проблемы заключается в том, что эффективное международное взаимодействие на уровне университетского образования и науки зависит от ряда факторов, одними из которых являются терминологическая и лингвострановедческая компетентность участников проектов международной научной и образовательной мобильности. Университеты должны внедрять систему, обеспечивающую грамотное владение профессиональной терминологией на иностранных языках, глубокое изучение общего курса иностранных языков и реалий страны, с которой осуществляется или планируется международное научное или образовательное взаимодействие. Одной из возможных форм работы является планирование и проведение информационно-образовательных семинаров. Включение лингвострановедческого компонента в программы информационно-образовательных семинаров позволяет решать ряд существенных задач и получить значимые результаты: институциональный результат – активизация процессов интернационализации в вузе целом, улучшение качества образования; лингвистический результат – повышение иноязычной коммуникативной компетентности, включая профессиональную терминологическую компетентность; психолого-педагогический результат – создание в вузе условий, способствующих личностному развитию и профессиональной самореализации. На более высоком уровне рассматриваемая тема выходит на проблему перспективного развития вузов, которое требует глубокого и всестороннего исследования тенденций и закономерностей этого развития с целью научного управления этими процессами, повышения качества профессионального образования в целом.

Проводимое нами исследование показывает, что иноязычная компетентность участников международного научного и образовательного взаимодействия является одним из ключевых факторов, обуславливающих успешность и активность интернационализации вуза, его международной деятельности, имиджа и статуса в национальном и интернациональном образовательном и научном пространствах. При этом, подготовка студентов, аспирантов и преподавателей вузов к участию в международных про-

граммах и проектах академической мобильности, безусловна, должна включать в себя элементы лингвострановедения, как общего, так и касающегося профессиональной деятельности, формируя и развивая лингвострановедческую и одновременно, профессиональную компетентность.

Практической целью проводимого исследования стала разработка, внедрение и подтверждение эффективности системы организационно-методического и психолого-педагогического сопровождения международной деятельности вуза, в которой информационно-образовательные семинары, включающие лингвострановедческий и профессиональный коммуникативный компонент, являются значимой частью для успешности процессов интернационализации вуза, активного вхождения и успешного позиционирования в современном международном научном и образовательном пространстве. Предлагаемое нами организационно-методическое и психолого-педагогическое сопровождение представляют собой сложную многокомпонентную структуру, которая обеспечивает: развитие общелингвистических навыков и умений, расширение общего языкового запаса, закрепление грамматических навыков, углублению знаний профессиональной терминологии, включая сленговые профессиональные выражения; восприятию иностранного языка как составной части всей жизни общества, в котором предстоит общаться; восприятию языковых единиц как носителей информации об особенностях общего и профессионального менталитета, что, в свою очередь, будет способствовать усвоению поведенческих норм иноязычного образовательного и профессионального сообществ.

Рассматривая потенциал организации информационно-образовательных семинаров с целью более активного развития международной деятельности вуза, мы не предполагаем, что это будет обучение лингвострановедению как отдельной дисциплины. Такое значимое явление как синергия, проявляющееся как усиливающийся эффект взаимодействия двух или более факторов, характеризующийся тем, что совместное действие этих факторов существенно превосходит простую сумму действия каждого из указанных факторов четко обозначается в этой ситуации. Мы предполагаем, что взаимодействие всех образовательных факторов и аспектов, включенных в программу информационно-образовательных семинаров, существенно превзойдет эффект каждого отдельного компонента в виде их простой суммы. Исходя из закона синергии, мы полагаем, что любая сложная динамическая система, к которой также может быть отнесена и система организации учебно-методического и психолого-педагогического сопровождения международной деятельности вуза, включающая, в том числе и информационно-образовательные семинары, стремится получить максимальный эффект за счет своей целостности, а также нацелена на максимальное использование кооперирования компетенций

для достижения эффектов. Усиливая компетентность обучающихся в терминах и понятиях, относящихся к организации амбулаторного обслуживания, и обсуждая особенности организации медицинской помощи в клиниках, мы достигаем главной синергетической цели – самореализации обучающегося в условиях иноязычной коммуникации.

Безусловна, тематика информационно-образовательных семинаров связана с направлением международного взаимодействия конкретного вуза (страна, университет, факультет, специальность, научная лаборатория). Практика показывает, что в начало лингвострановедческого компонента необходимо заложить информацию о флаге, гербе и гимне предполагаемой страны (стран) международной кооперации, в этом случае, мы показываем, как образная символика заменяет словесное выражение, а также общую информацию о стране, конкретном городе и организации. Как показывает опыт, именно при изучении этих вопросов проявляет себя принцип коммуникативной активности, на котором и строится обучение межкультурной коммуникации. Важно то, что в отличие от стандартных занятий по иностранному языку, определение объема, характера совместной учебной активности обучающихся и обучающихся, форм обсуждения предлагаемого материала, выбор вариантов упражнений, и что самое главное, учет индивидуальной результативности, имеет значительную гибкость и вариабельность.

В нашем случае, целью программ информационно-образовательных семинаров, включающих лингвострановедческий аспект, стало приобретение будущими медицинскими и фармацевтическими специалистами, а также сотрудниками вуза основ иноязычной коммуникации на иностранном языке, необходимой для профессионального межкультурного общения в рамках программ и проектов международной академической и научной мобильности, прохождения производственной практики на базах больниц, медицинских центров и фармацевтических компаний-партнеров вуза, участия в международных и зарубежных научных конференциях, овладение основами устных и письменных форм общения на иностранном языке для использования его в качестве средства информационной деятельности и дальнейшего самообразования. С психолого-педагогической точки зрения, одним из основных результатов информационно-образовательных семинаров лингвострановедческой и профессионально-ориентированной направленности является развитие мотивационной основы учения и самообучения.

Особый психологический эффект имеет общение с представителями вузов-партнеров, принимающих организаций, а также с теми представителями вуза, которые уже участвовали в международных программах, проектах и мероприятиях. Включение в программу семинаров такого вида общения также дает синергетический эффект, усиленного действия повышения языковой компетентности и навыков профессиональной кросскуль-

турной коммуникации. Организационный компонент информационно-образовательных семинаров предполагает, что, несмотря на разработанную программу семинаров, в ходе очередного семинара возможно краткое обсуждение возможной тематики последующего занятия. Если индивидуальный интерес обучающихся значительно отходит от основной канвы и программу семинара, эффективным способом обучения является управляемая самостоятельная работа.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Lenart, I. First experiences of the new international Master's Program "Psycholinguistics of intercultural communication" / I. Lenart // Сборник тезисов IX Общероссийской конференции с международным участием «Неделя медицинского образования – 2018», 15–17 мая 2018 года. – М. : Издательство ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России, 2018. – С. 172–174.
2. Зайцева, В. М. Психолого-педагогическое исследование процессов интернационализации академических процессов в высшей медицинской школе / В. М. Зайцева // Системный анализ и управление в биомедицинских системах. – Воронеж. 2014. – Вып. 13. – Том 4. – С. 587–592.

R. AMEEN

Russia, Krasnoyarsk, Siberian Federal University

LANGUAGE SITUATION ON THE TERRITORY OF MODERN KURDISTAN: THE EXPERIENCE OF INTER-LINGUAL INTERACTION OF MIGRANTS WITH THE INDIGENOUS POPULATION

After years of fighting between the Iraqi regimes and minorities' revolutionary movements finally in 1968, the minorities were allowed to open private schools to teach their mother tongue. Later, in 1970, the Iraqi government approved establishing a separate department for the other minority languages in the Iraqi Academy of Sciences in Baghdad along with other departments like the Arabic and the Kurdish languages. But the situation of minority languages has based on the recognition and promotion of minority languages alongside the Kurdish in the Kurdistan region Since its declaration. According to S. Matar, many primary and secondary schools which teach the minority languages have been established in the Northern Iraq (Kurdistan Region) since 1991 [1, p. 37].

1. Assyrian and Turkmen as confirmed languages in the region

For Assyrians and Turkmen the announcement of the Kurdish self-rule in the northern part of the country was important as well because the status of their language has become an ongoing issue for the authorities like other minorities. They had a member in the commission of constitution project preparation, this is

a natural right of nations, and there are many articles and texts that confirm such rights in the project of the Constitution of Kurdistan, which were confirmed by the Kurdistan Parliament on the 24th of June 2009. The second item of Article 14 says that Assyrian and Turkmen languages are the two formal languages besides Kurdish and Arabic, and they can be used in administrative units where the majority of the people use one of these minority languages [2, p. 119].

Though, the “KRG schools educate students in four different languages: Kurdish, Turkmen, Assyrian, and Arabic, while in the rest of Iraq, the only language of instruction is Arabic. For this purpose, there are Turkmen schools and Assyrian schools, which the KRG fully supplies, just as with the Kurdish-language schools. There are two General Directorates in the Ministry to supervise and manage these schools. One supervises Turkmen education, while the other director-general of Assyrian education” [3].

The two academics S. Tove and F. Desmond who visited the Kurdistan Region in March 2006 to research its educational language policies, believe that “Minorities (Assyrians, Turkmens, Arabs, etc.) have their own schools in their own languages” [4, p. 44]. In 2006, A. Taib, the director in the ministry of education in the Kurdistan Regional Government (KRG), said that every child in the world has the right to be educated through the medium of his or her mother tongue(s) [4, p. 45].

Thus, in (Iraqi) Kurdistan, basic linguistic human rights are respected, both for Kurdish children (an earlier minority) and for most minority children: first, their mother tongues are accepted and respected; second, they learn their mother tongues fully, as the mother tongue is the main language of instruction; third, they are not obliged to shift languages; fourth, they learn an official language; fifth, they can profit from education [4, p. 50]. They also note that as well as having schools for minorities who wish to learn in their mother tongue, Ministry of Education of the Region has dedicated departments and Director Generals for them: “Assyrian, Turkmen, and Arabic language children in Kurdistan are taught through Assyrian/Syriac, Turkmen, and Arabic. They learn Kurdish and English as second/foreign languages. These minorities have their own Departments in the Ministry of Education, each with their own Director General ... Assyrian/Syriac, Armenian, Chaldean, Turkmen, and Arabic are taught as mother tongues. All these languages are also taught as elective subjects to those who want to learn them, while English (and Kurdish for non-Kurdish speakers) are obligatory as second/foreign languages” [4, p. 51].

Minorities’ language is not only respected in education in the region, media is another sector to develop and enhance the status of their language. Media is not for the Kurds only in the region, the minorities have their own media today. Hawler, the capital of the Kurdistan Region, is the base for some of the major Assyrian, Turkmen and Arabic language media. Nowadays, the Assyrians and

Turkmen of the Kurdistan Region can recognize their own mother tongue as one of the confirmed and identified languages of the Region.

2. The fading period of Arabic language in the region

In the past, the Kurds and other minorities in Iraq were obliged to learn Arabic through school programs or compulsory army service and it has been seen as the only official language of the whole country. Arabic has been identified as the only official language of the whole country. Article 17 in the basic laws of the first Iraqi constitutions stated that “the Arabic language is the official language of Iraq with the exception of any other language approved by a special law” [5, article 17]. Despite the fact that this constitution had been amended twice, the first time three months after its enactment and the second time in 1943, the amendments did not touch the above mentioned article and no constitutional provision was added stating that the Kurdish language is also an official language [5].

The third paragraph of Article 4 of the new Iraqi constitution states that, “Federal agencies and institutions in the region of Kurdistan use both languages” [5, article 4]. This paragraph is not in line with previous paragraphs, and is superfluous. According to this article, all other regions shall use only the Arabic language, while Kurdistan uses both languages equally. This constitution is issued by the federal government, and when we examine the laws of Kurdistan region, we find that many laws of the Region were formulated and printed in Arabic. Even the draft constitution of the region, in its original copy, was written in Arabic.

On the practical level, the situation of the Arabic language changed with the Kurds coming to power in the northern part of the country (Kurdistan region) and the Kurds no longer felt obliged to learn Arabic and made no effort to master it. About the current situation of Arabic language in the region Jambaz states that Arabic is no longer counted as the only official language of the region, but it's still respected and valued [2, p. 108].

Compared to the situation of Assyrian and Turkmen languages, this period of Arabic language can be counted as a fading time in the region because it was the only official language of the whole country in the past, but nowadays it is one of the languages of minorities in the region.

REFERENCE LIST

1. Matar, S. *Al Zatl jariha ishkalat al hawya fy al irak wa al alam al arabi (al sharq u mtawast) ta 2 / S. Matar.* – Beirut : Al muasasa Arabia lildrasat walnashr, 2000. – P. 37–38.
2. Jambaz, T. *BuniNatawa w SiyasatiZman (Nation Building and Language Policy).* – Hawler : Haji Hashim Publication Centre, 2014. – P. 108–130.
3. Rubin, M. ‘Interview: Abdulaziz Ta’ib Ahmed – Minister of Education, Kurdistan Regional Government in Irbil, northern Iraq’ / M. Rubin [Electronic resource] // Middle East Intelligence Bulletin. – Mode of access: https://www.meforum.org/meib/articles/0201_iri.htm. – Date of access: 10.12.2019.

4. Tove, S., Desmond F. Kurds in Turkey and in (Iraqi) Kurdistan: A Comparison of Kurdish Educational Language Policy in Two Situations of Occupation” / S. Tove // *Genocide Studies and Prevention*. – 2008. – № 3 (1). – P. 44-51.

5. Iraqi Constitution. Articles 4-17 / Washington Post // [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.washingtonpost.com/wpdyn/content/article/2005/10/12/AR2005101201450.html>. – Date of access: 12.08.2019.

Д. В. АРХИПОВ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПОБУДИТЕЛЬНОЙ МОДАЛЬНОСТИ В ТЕКСТАХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПЕЧАТНЫХ СМИ

Язык печатных СМИ сегодня рассматривается как особая социальная система, которая выполняет функции ориентации и концептуализации действительности и формирует информационно-языковую среду в обществе. Целевое назначение печатных СМИ – информировать читателя, убеждать, давать оценку событиям и явлениям внутренней и международной жизни и, таким образом, участвовать в формировании общественного сознания. Язык современных газет является идеальным материалом для прагматического анализа, так как средства массовой информации во многом моделируют речевое поведение человека, отбирая языковые ресурсы в зависимости от социальной ситуации. Оперативно реагирующий на малейшие изменения в лингвистическом корпусе, язык печатных СМИ довольно четко обозначает план содержания модального микрополя побуждения.

Модальность, как известно, является одной из важнейших категорий предложения и текста, поскольку она выражает отношение сообщения к действительности с точки зрения говорящего / пишущего. Побудительная модальность является одним из типов деонтической модальности, которая подразумевает степень желания, потребности адресанта или некое обязательство по отношению к реализации пропозиции.

Коммуникативно-прагматические типы побудительных высказываний в современной лингвистике принято разделять на три основные группы: 1) с основным значением «приказ» (и его разновидности – «команда», «указание», «разрешение» и т.д.); 2) с основным значением «совет» (и его разновидности – «предложение», «убеждение», «предостережение» и т.д.); 3) с основным значением «просьба» (и его разновидности – «призыв», «требование» и т.д.).

Побудительные высказывания, приближающиеся к *приказу*, *категоричному желанию*, в большинстве случаев, выражаются в текстах англо-

язычных СМИ повелительным наклонением: *Go out and see the world!* (*The City Times, February, 2017*). *Break the cycle: how to stop the same argument again and again* (*The Guardian, January, 2018*). Нередко встречается постановка личного местоимения 2-го лица в препозиции к глаголу в императиве. Например: *It's never going to be perfect, so you just get it done!* (*The New York Times, July, 2019*). К группе глаголов, объединенных значением категорической убежденности в том, что обращение / желание автора должно быть выполнено из-за настоятельной потребности, относятся глаголы *to ask, to claim, to demand, to order, to require, to call for* и др. Такие высказывания характерны для очерков и интервью, а также заголовков. Например: *Turkey demands cooperation from Saudis on missing journalist* (*The Washington Post, October, 2018*). *New York is requiring schoolchildren to be vaccinated, even if parents have religious objections* (*The New York Times, June, 2019*).

Побудительные высказывания данного типа могут также выражаться:

- каузативными глаголами (*to get, to cause, to make, to force, to allow, to enable, etc.*). Например: *Britain forced it to destroy Snowden material* (*USA Today, August, 2016*). *The legal aid bill will enable multinationals to exploit the poor* (*The Guardian, March, 2016*).

- конструкцией Complex Object с глаголом *to want*: *However, government ministers were quick to disavow the front page, insisting that they did not want their party to be divided by the media* (*The Daily Telegraph, November, 2017*).

- При помощи сочетаний модальных глаголов с неопределенным инфинитивом: *You don't have to go on like this. There are a number of ways to stop* (*The Guardian, January, 2020*). *Meningitis vaccine ought to be introduced* (*The Times, January, 2016*). *Despite Trump, the West must stay united* (*The New York Times, June, 2018*).

Совет в текстах англоязычных печатных СМИ в основном выражается модальным глаголом *should* и перформативными глаголами *to advise, to recommend, etc.* Например: *How many steps should you take a day?* (*The New York Times, July, 2019*). *FBI warns that hackers are using smart TVs to watch you in your home. They advise covering smart TV cameras with tape* (*The Daily Mirror, December, 2019*).

Побудительные высказывания со значением *предложения* представлены в основном:

- перформативными глаголами *to suggest, to offer, to propose, etc.*: *Russian ministry suggests punishing parents of children who go to anti-Putin rallies* (*The Independent, October, 2017*).

- сослагательным наклонением в придаточных дополнительных (*should + Infinitive*): *David Cameron faced accusations of heartlessness after he insisted Britain should not take any further refugees from the war-torn Middle-*

East (*The Guardian*, September, 2016). *Trump suggests he should have extra time as president* (*The Independent*, August, 2019).

- аналитическим оборотом “let+ us / him + infinitive”: *Let’s not pretend Washington ever really tried to stop Israeli settlements* (*The Washington Post*, November, 2019).

Побудительные высказывания со значением запрещения и предупреждения в текстах англоязычных СМИ представлены повелительным наклоном в отрицательной форме, именными конструкциями, модальными глаголами, группой глаголов, выражающих запрещение (*to forbid, to reject, to decline, to ban, etc.*). Например: *Math is forbidding for Democrats in struggle for Senate* (*The Washington Post*, November, 2016). *France’s economy and finance minister has repeated his criticism of Facebook’s digital currency Libra, saying he cannot allow its existence* (*The Financial Times*, October, 2019). *Boris Jonson rejects Nasa-style mission control office* (*The Times*, January, 2020).

Разрешение встречается в виде модальной конструкции “*be allowed*” (часто с постпозиции с глаголом *should*), в предложениях с модальными глаголами: *Should cruise ships be allowed in marine sanctuaries?* (*The San Francisco Chronicle*, May, 2015). *The Senate may expel a senator by a two-thirds vote* (*The Financial Times*, December, 2019).

Приглашение встречается, как правило, в рекламных объявлениях и представлено сочетанием модального глагола *will* с инфинитивом: *Will You Be Seated on a Jury?* (*The New York Times*, August, 2016).

Языковые способы реализации побуждения подразделяются на прямые и косвенные. Доминантой плана выражения прямых побудительных высказываний в текстах англоязычных печатных СМИ, безусловно, является повелительное наклонение, поскольку семантика императива – это прямое волеизъявление автора. Ближнюю периферию образуют неимперативные предложения с глагольными предикатами в изъявительном наклонении, каузативные конструкции, повествовательные предложения в форме сослагательного наклонения, модальные глаголы. Дальнюю периферию образуют повествовательные и вопросительные предложения со значением желательности, именные конструкции, конструкции с перформативными глаголами. Доминанту плана выражения косвенных побудительных высказываний составляют вопросительные предложения без отрицания. Периферию образуют предложения с модальными глаголами.

Побудительная модальность взаимодействует с модальностью необходимости и желательности. Микрополя побудительности и необходимости, желательности и побудительности пересекаются, но между ними нет четко выраженной границы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Падучева, Е. В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью / Е. В. Падучева. – М. : Наука, 1985. – 272 с.
2. Tunstall, J. Newspaper Power : the National Press in Britain / J. Tunstall. – Oxford : Oxford University Press, 1996. – 456 p.

Л. А. БОРБОТЬКО, Т. Г. МОЧАЛОВА

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет

**КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ УСПЕШНОЙ
КОММУНИКАЦИИ В АМЕРИКАНСКОМ И РОССИЙСКОМ
МЕДИАДИСКУРСЕ**

Синопсис исследований в сфере коммуникации демонстрирует, что коммуникативный акт считается успешным в случае его контроля с позиции обоих участников общения. Осознание наиболее уязвимых сторон собеседника предоставляет возможность прибегнуть к различным стратегиям как взаимодействия, так и манипулирования, что способствует достижению запланированной цели коммуникации и позволяет добиваться необходимого практического результата каждым участником действия как *homo lingualis* [1, с. 10413]. Авторские телепрограммы, в частности, ток-шоу типичны для современного американского (АМ) и российского (РМ) медиадискурса, отличающегося высокими показателями социальной и культурной идентичности [2] и являются обширным полем для рассмотрения наиболее распространенных коммуникативных стратегий и тактик, применяемых участниками общения. Так, в рамках настоящей статьи актуализированы материалы телепередач в формате ток-шоу, относящихся к жанрам дискуссии и беседы на русском телевидении («Право голоса», «Воскресный вечер с Владимиром Соловьевым», «Поединок», «Вечерний Ургант», «Пусть говорят»,) и на американском телевидении (The Ellen DeGeneres Show, Late Night with Conan O'Brien, The Tonight Show Starring Jimmy Fallon, The Oprah Winfrey Show, The O'Reilly Factor).

Анализ ряда теоретических работ [3, 4, 5] позволил выделить 12 тактик коммуникации, которые были оформлены в 4 стратегии для сопоставления приоритетности их употребления в АМ и РМ.

В частности, были рассмотрены стратегии ведения конструктивного диалога, одной из которых является стратегия позитивной вежливости. Выделяются 7 тактик реализации данной стратегии в АМ (благодарность, комплимент, согласие / повтор, усиление, прогнозирование, прямое включение, обобщение) и 6 – в РМ (благодарность, комплимент, обобщение, согласие / повтор, прогнозирование, усиление).

Проведенный анализ позволил прийти к выводу о том, что в РМ отсутствует тактика прямого включения, поскольку для российского жанра характерным считается длительное вступление в тему программы. Частотность тактик благодарности и комплимента объясняет их использование в начале выпусков для налаживания канала коммуникативной связи: *Thanks for coming back! I am so much happy to see you. You look amazing.* Спасибо, что пришла. Спасибо, что пригласил. Следует отметить тактику обобщения, которая характерна для представителей РМ, сводящих аргументы к общеизвестным фактам: *любая может сказать, все цветы мира, вся страна.* Напротив, носители английского дискурса привыкли к четким аргументам и фактам, поэтому обобщение занимает последнее место по употребимости в АМ.

Далее рассмотрим стратегию сотрудничества, представленную 4 коммуникативными тактиками. В ходе исследования была подтверждена гипотеза о том, что большинство российских программ являются эквивалентами американских, поэтому употребимость тактик в данной стратегии идентична в АМ и РМ: юмор, согласие / повтор, комплимент, сочувствие. Подобную закономерность можно объяснить стремлением к успешной коммуникации, достигаемой посредством обозначенной стратегии.

В целом отметим, что тактика юмора применяется ведущими и участниками ток-шоу практически в любой ситуации, что объясняет ее приоритетность: *Anything is a possibility, Ellen. Anything. Right? I mean, George Clooney got married. That's like anything could happen.*

Следующим выводом является выявление наиболее приоритетных стратегий для предотвращения коммуникативной неудачи.

Так, стратегия уступчивости представлена посредством 4 коммуникативных тактик, характеризующихся различной частотностью в американском и российском медиадискурсе: юмор, согласие / повтор, уступка, обобщение (АМ), юмор, обобщение, уступка, согласие / повтор (РМ).

Юмор снова оказался наиболее эффективной тактикой, применяемой для убеждения собеседника в правильности собственной точки зрения.

Отметим отличия в применении тактики согласия / повтора, которая занимает второе место в АМ: *I absolutely agree and indeed I noted it.* В случае отказа от своих планов представители АМ сразу же сообщают об этом собеседнику и соглашаются с его доводами. Однако в рамках РМ данная тактика занимает последнее место, поскольку сложившаяся ментальность препятствует отступлению от своих взглядов его носителями: они чаще прибегают к тактике обобщения, которая позволяет не разделять мировоззрение оппонента, а косвенно обобщить ситуацию, например, *Я здесь ни при чем. Об этом говорят все цифры.* В свою очередь, в АМ тактика

обобщения, наоборот, находится в конце списка, так как американцы привыкли к прозрачности ситуации.

Последней рассматриваемой стратегией является стратегия компромисса, реализуемая посредством 5 коммуникативных тактик с различной частотностью: юмор, смена темы, согласие / повтор, обобщение, перебивание (АМ), юмор, перебивание, смена темы, обобщение, согласие / повтор (РМ).

Отметим, что тактика юмора уместна как для развлекательного, так и для политического типа ток-шоу, поскольку позволяет разрядить обстановку в случае коммуникативного сбоя общения: *That time in his life Donald Trump couldn't care less if Mickey Mouse was president.*

В РМ тактика перебивания занимает второе место и считается наиболее употребимой в рамках российского медиадискурса, потому что прерывание коммуниканта в совокупности с другими тактиками, например, обобщением позволяет предотвратить коммуникативные сбои путем сведения противоречий к общей информации: *Вот смотрите, эта история так же, как мы выясняем, случается и со всеми взрослыми.* Напротив, такой коммуникативный подход занимает последнее положение в АМ.

В качестве вывода отметим, что вариативность тактик в комплексном использовании может меняться в зависимости от коммуникативной ситуации. Более того, коммуникативные тактики могут применяться изолированно друг от друга и служить для реализации разных коммуникативных стратегий. Характерным примером является рассмотренная тактика юмора.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Zheltukhina, M. R. Identity as an Element of Human and Language Universes: Axiological Aspect / M. R. Zheltukhina, L. G. Vikulova, E. F. Serebrennikova, S. A. Gerasimova, L. A. Borbotko // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – 11 (17). – P. 10413–10422.
2. Volskaya, N. N. Effective suggestive psychotechniques in the political media discourse / N. N. Volskaya, L. A. Borbotko, M. R. Zheltukhina, M. E. Kupriyanova, A. Yu. Pina // XLinguae. – 2017. – Volume 10. – Issue 4. – P. 84–95.
3. Van Dijk, T. A. Discourse, power and access / T. A. Van Dijk // Texts and practices. – 2013. – P.93–113.
4. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – М. : ЛКИ, 2008. – 288 с.
5. Желтухина, М. Р. О содержании дискурса масс-медиа / М. Р. Желтухина // Вестник ЛПУ им. Тараса Шевченка. – Луганск, 2007. – С. 27–40.

А. А. ДЕМИДОВ

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет

ТРУДНОСТИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ В ПЕРЕВОДАХ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ТЕКСТОВ

Интерес к космологической тематике в мире не устаревает на протяжении множества лет, побуждая людей перечитывать, в том числе, и научно-популярные книги соответствующего содержания. Русский народ на волне успеха освоения космоса в советский период проявлял особый интерес к различным произведениям данного жанра. А так как описание и жизнь во вселенной в своих произведениях использовали и продолжают использовать множество зарубежных писателей, то потребности перевода данных текстов на русский язык растет с каждым годом. В связи с этим важно понять, какие трансформации стоит выбирать для перевода, и какие возможные проблемы могут проявиться в ходе работы над текстом.

В процессе перевода используются различные виды лексико-грамматических трансформаций. Применяя их к тексту, переводчик может столкнуться с рядом проблем, которые обусловлены тем, что в разных языках имеются разные средства, которые могут иметь свои аналоги в языке перевода или, наоборот, вовсе не иметь таковых. Именно поэтому для того, чтобы переводчик смог правильно работать с иностранными текстами, необходимо изучить особенности языка и выделить возможные несоответствия. Важно понимать, что особенности лексики и грамматики русского языка и, в нашем исследовании, английского языка формируют в себе уже определенные трудности. При переводе с русского языка происходит множество переводческих преобразований (трансформаций), возникающие на стыке различных видений мира носителей английского языка и русского; с этим связывается и такое явление, как языковая избирательность. Причиной переводческих преобразований могут служить и внутренние языковые факторы, например, сочетаемость и коммуникативная структура высказываний.

Сама по себе переводческая трансформация позволяет осуществлять переход от единиц исходного языка к коммуникативно равноценным единицам переводящего языка при невозможности использования регулярных соответствий в условиях заданного контекста. Основываясь на различных классификациях нескольких исследователей можно выделить основные трансформации. В процессе перевода используются такие виды языковых преобразований, как опущение, добавление, замена перестановка. *Опущение* заключается в отказе от передачи «семантически избыточных» языковых единиц [2, с. 226]. *Добавление* представляет введение дополнительных элементов,

раскрывающих имплицитные смыслы предложения [2, с. 221]. *Замена*, как способ трансформации, распространяется на части речи, члены предложения, формы слов. Наконец, *перестановка* – «это изменение расположения языковых элементов (слова, словосочетания, части сложного предложения), соответствующих языковым элементам подлинника» [1, с. 159].

Стоит отметить, что зачастую трансформации осуществляются на двух уровнях: лексическом и грамматическом. Трансформации на лексическом уровне предполагают решение ряда вопросов. Как известно, объем значения английского слова не совпадает с объемом значения русского. В одном случае объем заменяемого слова может превышать объем заменителя, но может быть и обратная ситуация. При этом перевод слова с более широким значением словами с узким значением вызывает большие трудности, чем обратный путь от слова с узким значением к слову с более широким значением.

Для решения проблем существуют переход с одного уровня трансформаций на другой (с уровня слова на уровень значения) – конкретизация и генерализация понятий. В случае *конкретизации* контекст позволяет точно определить, о чем идет речь. *Генерализация* работает иначе: осуществляется переход от значения узкого к значению более широкому: «бомба» или «мина» могут быть переведены как «projectile», потому что оба являются снарядом.

Тем не менее, если преобразования могут осуществляться на лексическом и грамматическом уровнях, можно говорить о грамматической трансформации, которая представляет собой преобразование структуры предложения в процессе перевода. Она может быть частичной или полной, если происходит частичное или полное изменение структуры предложения.

Но важно понимать, что переводческие трансформации являются довольно сложным, комплексным преобразованием, вследствие чего переводчик, преобразовывая лексику, вынужден преобразовывать и грамматику. Подобные трансформации В.Н. Комиссаров разделил на антонимический перевод, экспликацию (описательный перевод) и компенсацию [3, с. 223–225]. Непосредственно в научно-популярных текстах наиболее часто используется прием экспликации, когда лексическая единица исходного языка (ИЯ) заменяется словосочетанием, объясняющим ее значение, т.е. дающим более или менее полное определение этого значения на переводящем языке (ПЯ). Плюсом данного варианта является возможность перевести любое слово посредством описания, но часто это приводит к громоздкости и многословности текста.

Для анализа лексико-грамматических трансформаций в тексте научно-популярного стиля были использованы книги Стивена Хокинга «Краткая история времени», «Черные дыры и молодые вселенные». В ходе изучения

выборочных отрывков было выявлено, что наиболее частотной трансформацией является замена части речи: она встречается 27 раз.

Например: «The *quantum* hypothesis explained the observed rate of emission of radiation from hot bodies very well... Гипотеза *квантов* прекрасно согласовалась с наблюдаемыми значениями интенсивности излучения горячих тел...».

После следует переводческая трансформация, которая заключается в перестановке членов предложения при переводе текста с ИЯ на ПЯ – 19 раз. Например: «For this, Penzias and Wilson were awarded the Nobel Prize in 1978. – За это Пензиас и Вильсон в 1978 г. были удостоены Нобелевской премии».

Далее, после нее идет прием конкретизации значения – 17 раз. Например: «They therefore withdrew their claim in 1970. - Поэтому в 1970 г. *Лившиц и Халатников* отказались от своей теории».

Замена членов предложения встречается 16 раз. Например: «This quantum will *disturb* the particle... - Этот квант света внесет *возмущение* в движение частицы...» Четвертое место занимает прием опущения – 13 раз. Также грамматическая трансформация «членение/объединение предложений» встречается 13 раз. Синтаксическую перестройку и анатомический перевод удалось выявить в 12 предложениях. В свою очередь, менее частотными в нашем исследовании стали приемы генерализации – 8 раз – и модуляции – 7 раз. Пример модуляции: «Absolute zero... – Абсолютный нуль *температуры*»

Проведенный анализ позволил понять, что наиболее удобными для переводов научно-популярных текстов становятся трансформации, которые позволяют избежать серьезного изменения текста ИЯ. Заменяется либо одна часть речи, либо меняются местами исходные слова для создания необходимого смыслового значения на ПЯ. Наименее удобны, в свою очередь приемы, которые могут нивелировать исходное значение. А также модуляция в силу сложности поиска подходящих метафор в языке ПЯ. Использование подобных приемов позволяет избежать проблем, связанных с различными объемами смысловых значений в языках, избежать громоздкости в переведенных текстах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, И. С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студентов филол. и лингвист. фак. вузов / И. С. Алексеева. – М. : Academia; СПб.: Филол. фак. СПбГУ, 2004. – 346 с.
2. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М. : Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
3. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (Лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.

С. А. ДЕРГУНОВА

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет

ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ И ЕЁ ВИРТУАЛИЗАЦИЯ В ЭПОХУ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОГРЕССА

Отличительной чертой XXI века является стремительный переход от индустриального типа общества к постиндустриальному – информационному. На сегодняшний день новый этап развития общества и культуры напрямую связан с научно-технической революцией и компьютеризацией уже существующей действительности. Теоретическое исследование виртуальной реальности затрагивает целый ряд наук, однако именно социально-философское осмысление данной проблемы позволяет определить место и значение данного феномена в современной культуре [1].

В рамках классической философии под действительностью следует понимать модальные характеристики бытия. Что же касается термина «виртуальная реальность», то под ним мы будем подразумевать реальность особого типа, взаимодействуя с которой человек может «входить» в неё, трансформировать её и вступать в контакт с другим субъектом [2]. Таким образом, не только действительность подвергается виртуализации, но и социум, который является неотъемлемой частью реального мира, вступая в контакт с трёхмерным пространством, начинает претерпевать ряд существенных изменений. По мнению немецкого учёного Ахима Бюля, создателя теории «виртуального общества», с развитием технологий виртуальной реальности компьютеры из вычислительных машин превратились в универсальные машины по производству «зеркальных» миров. Каждая подсистема общества (политическая, экономическая и т. д.), имеющая свой аналог в «параллельном» пространстве, функционирует по особым законам, претерпевая, по мнению А. Бюля, виртуализацию. Таким образом, борьба за политическую власть сегодня – это не противостояние партийных лидеров и организаций, а скорее конкуренция политических образов и имиджей. Технологический процесс – не вопрос массового производства, а решение задач, связанных с потреблением и широким распространением товаров и услуг. Наука – не социальный институт, занимающийся поиском истины, а поле для состязаний в манипулировании моделями научного дискурса. Искусство – не поиск смысла и раскрытие содержания, а торжество формы и самовыражения. Институт семьи и брака – не поиск эмоциональной привязанности и установление доверительных отношений между людьми, а продиктованные образы и модели поведения, заложенные в масс-медийном пространстве. Аналогичных примеров виртуализации в

постмодернистской цивилизации можно вычленить достаточно много, мы лишь перечислили некоторые из них.

Одним из наиболее полных отечественных трудов, посвящённых проблеме виртуализации социума, является монография Д. В. Иванова «Виртуализация общества» [3]. Д. В. Иванов выделяет три основные черты виртуальной реальности: нематериальность воздействия, условность параметров и эфемерность. Виртуальное пространство погружает человека в мир изображаемого, создаёт иллюзию вещественности и правдоподобия. Все объекты виртуальной реальности представляют собой субституты, которые в любой момент времени могут быть видоизменены. Свобода присутствия и отсутствия в виртуальной среде свидетельствуют о том, что подобная реальность носит весьма условный характер и в любой момент может трансформироваться в нечто иное или же исчезнуть совсем, уничтожив все элементы своей системы.

Появление киберпространства позволяет индивиду творить собственную реальность посредством воображения. Такая реальность конструируется при помощи языка и формируется сквозь призму субъективного жизненного опыта, в котором уже закреплён определённый набор воззрений и убеждений, обусловленный социокультурной средой, в которой социализировался индивид. Отличительной характеристикой виртуальной реальности является её легкодоступность, многоаспектность и вариативность, благодаря которой не только отдельно взятый человек может стать источником порождения и распространения информации, но и ряд организаций и социальных институтов (государство, школа, церковь, армия и многие другие) никогда не упустят возможности использовать интернет-среду в своих интересах, тем самым формируя общество нового типа.

С того момента, как было создано виртуальное пространство, человек погрузился в мир бесконечных событий и хаотичной информации, объём которой его мозг не в состоянии проанализировать в полной мере и структурировать в иерархии уже имеющихся знаний [4]. Таким образом, виртуальный мир позволяет человеку ежедневно и ежечасно находиться в гуще происходящих по всему миру событий, узнавать о новостях различного типа (от глобальных научных открытий на другом континенте до частных случаев автомобильной аварии на соседней улице), свидетелем которых он не был, а также комментировать и делиться своей интерпретацией произошедшего с другими членами интернет-среды. Погружая человека в такую форму реальности, создатели киберпространства, руководствуясь своими мотивами, управляют умами человечества, поскольку самостоятельно отбирают материал, который должен стать повесткой дня. Человек же, растворяясь в этом иллюзорном и придуманном мире, забывает о существовании своей жизни с её реальными обстоятельствами и проблемами, тем са-

мым принимая условия «игры», продиктованные создателями виртуальной реальности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кликушина, Н. Ю. Виртуализация действительности в сознании субъекта как элемент социальной реальности: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Н. Ю. Кликушина. – Омск, 2007. – 16 с.
2. Гермашова, В. А. Понятие «виртуальная реальность» в философском знании / В. А. Гермашова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-virtualnaya-realnost-v-filosofskom-znani>. – Дата доступа: 27.01.2020.
3. Иванов, Д. В. Виртуализация общества: моногр. / Д. В. Иванов. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2002. – 224 с.
4. Поначугин, А. В. Виртуальная реальность общества посредством сети Интернет / А. В. Поначугин, М. Н. Миронова // Молодой ученый. – 2016. – № 8. – С. 152–155.

М. А. ЖЕЛУДЕНКО, А. П. САБИТОВА

Украина, Киев, Национальный авиационный университет

СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ В МЕЖДУНАРОДНОЙ ИГРОВОЙ ИНДУСТРИИ

Информационная эпоха изменила не только подход к информации как товару, ее обработке и распространению, но и способствовала появлению абсолютно новых форм развлечений как одной из ключевых частей личной жизни каждого человека. Не удивительно, что с ростом уровня технологического максимума компьютерной графики игровые продукты приобретают все большую популярность и захватывают человеческое внимание намного сильнее, чем будничная жизнь в «режиме офлайн». Именно благодаря всемирной популярности игр на их примере лучше всего видны языковые изменения, которые могут стать в некоторой степени прогнозом для других сфер жизни.

В этой работе мы бы хотели детальнее описать распространенность мировых и украинского языков в сфере игровой индустрии.

Прежде всего стоит указать, что видеоигры действительно чрезвычайно популярны в разных странах мира. По данным последних опросов установлено, что в среднем в свободное время играют 47% мужчин и 40% женщин. В Америке показатель геймеров достигает 70% среди мужской половины страны, а количество китайских любителей этого развлечения до 2023 года превысит население самих США – 354 миллиона игроков против 333 миллионов населения. В России этот показатель ненамного отличается: в игры играют 82% россиян, 45 % из них женщины. По данным

агентства Newzoo, количество геймеров в России вырастет по сравнению с прошлым годом на 800 тысяч человек и составит 66 миллионов.

Поэтому можно смело сказать, что игровая индустрия – это картина реальной языковой ситуации в мире без распределения на бизнес и обычные социальные коммуникации. Клиентами этой сферы являются как молодежь, так и взрослые, богатые и бедные, люди всех ориентаций и гендерных идентификаций, с самыми разнообразными интересами и целями. Однако, конечно, игровая индустрия – это бизнес, который должен учитывать все факторы для поиска наиболее широкого рынка с дальнейшим построением соответствующей стратегии. Язык – главная часть интерфейса игры, ключ к пониманию самого продукта, следовательно, он является ведущим фактором характеристики той или иной аудитории. Он не только позволяет увидеть, какая языковая аудитория преобладает в определенной географической области, но и в дальнейшем вынуждает малочисленную аудиторию приспособляться к доминантной для возможности сыграть в любимую игру.

По состоянию на 2019 год можно выделить лишь несколько языков, которые считаются мировыми по частоте использования в игровой индустрии: китайский, английский, японский, корейский, немецкий, французский, испанский, итальянский и русский. Этот перечень языков – стандарт для игры на любой платформе, если она хочет охватить международный рынок, а не лишь локальный. Как можно увидеть, лишь 9 языков обеспечивают понимание игры для стран по всему миру в той или иной мере, из-за чего может возникнуть вопрос: что станет тогда с другими языками, которых осталось не менее семи тысяч по оценке лингвистов?

Прогнозы для таких языков не очень оптимистичны: они исчезнут из-за отсутствия популяризации среди населения или станут лишь культурным украшением, а никак не инструментом коммуникации. Из-за всемирной унификации путем полной глобализации не будет практической потребности в сохранении малозначимых для общения языков, появится все больше и больше факторов успеха при переходе на более доминантный язык. Такой процесс наблюдается сейчас и в Украине: русский рынок в играх намного больше, потому мировые игры предлагают опцию лишь русского интерфейса. Таким образом, постепенно вытесняется локально распространенный язык из обращения в обществе, так же происходит и с английским языком в большинстве странах, поскольку лексикон и сама роль игр сегодня чрезвычайно большие. Киберспорт – это первая ступенька огромной игровой индустрии, и там, к сожалению, никоим образом нельзя увидеть продукты на украинском языке.

Следовательно, всемирные процессы глобализации и унификации можно очень четко проследить именно на примере игровой индустрии, где

все эти изменения проходят на несколько лет быстрее, чем в реальной жизни. Нельзя назвать последствия этого явления хорошими или плохими, они выявляют лишь практический подход к языковой эволюции в соответствии с требованиями общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Число китайских PC-геймеров скоро превысит население США [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://www.igromania.ru/news/82631/CHislo_kitayskih_PC-geymerov_skoru_prevysit_naselenie_SSHA.html. – Дата доступа: 14. 01.2020.
2. Реальность нереальности. Почему количество геймеров в РФ постоянно растет [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://aif.ru/health/psychologic/realnost_nerealnosti_pochemu_kolichestvo_geymerov_v_rf_postoyanno_rastet. – Дата доступа: 23. 01.2020.
3. Статистика [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://security.mosmetod.ru/internet-zavisimosti/statistika>. – Дата доступа: 13.12.2019.
4. Топ-100 стран по доходу от видеоигр [Электронный ресурс]. // Режим доступа: <https://ain.ua/2019/03/28/top-stran-po-doxodu-ot-videoigr/>. – Дата доступа: 10.12.2019.

Т. В. ЖУРАВЕЛЬ

Украина, Киев, Национальный авиационный университет

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Одной из главных особенностей художественного текста является эмоциональное воздействие на читателя. Такая функция ориентирована на формирование отношения читателя к определенным событиям, явлениям и фактам. Для создания такого влияния авторами используются различные способы передачи информации, применяются языковые средства всех уровней. К ним относятся лексическая семантика, грамматические средства, использование тропов, фразеологической лексики, авторских неологизмов, реалий и т. д. Более того, художественные тексты характеризуются высокой степенью временной и национальной обусловленности, ведь художественное произведение почти всегда является отражением особенностей народа, представителем которого является автор [4, с. 265].

Перевод художественных произведений является самым сложным видом перевода. Такие тексты невозможно просто воспроизвести дословно. Это творческий процесс, который не поддается жесткой структуризации и планированию. Не существует такого алгоритма, который бы гарантировал создания «идеального» художественного перевода. Рассматривая перевод

лингвостилистичних средств художественного текста, стоит отметить, что полноценный перевод возможен только при правильном и глубоком понимании оригинала как единства содержания и формы.

Языковой уровень имеет определенные слои (лексический, грамматический (синтаксический и морфологический), согласно которым в пределах художественного текста выделяются различные изобразительные средства. Анализируя такие средства с точки зрения перевода, следует отметить, что при обнаружении любого из них необходимо определить, является ли оно характерным для данного языка вообще или это особый прием автора. Если все же данное лингвостилистическое средство характерно для языка оригинала, то необходимо добиться естественности в языке перевода, то есть воспроизвести его в переводе таким образом, чтобы оно выполняло те же функции, что и в оригинале. Рассмотрим лингвостилистические средства художественного текста, присущие разным языковым уровням.

Лексический уровень. Источником лексических особенностей художественного текста прежде всего есть такие языковые явления, как многозначность слов и синонимия. В таком случае речь идет не о привычном значении слова, а об оттенках его смысла, дополнительных коннотациях, которые вызывают эмоции у читателя. Слова с оценочным компонентом, с эмоциональным и экспрессивным компонентами значения воспроизводятся в переводе лексемами с той же стилистической окраской. В случае если в языке перевода нет эквивалента с необходимой стилистической окраской, они заменяются более нейтральными вариантами. Отдельную проблему составляет перевод диалектизмов. Как правило, они компенсируются просторечной лексикой.

Устойчивые выражения, идиоматические словосочетания, фразеологизмы редко совпадают в разных языках. Если это возможно, то они переводятся такими же единицами с тем же значением, а если нет, то они могут переводиться описательно с помощью более нейтральных словосочетаний или предложений.

Различные тропы (эпитеты, метафоры, гиперболы и т.д.) обычно не представляют особой сложности при переводе. Они всегда воспроизводятся с учетом структурных и семантических особенностей [1, с. 314].

Синтаксический уровень. Стилистический эффект синтаксических особенностей базируется на установлении синонимии разных типов синтаксических конструкций [2, с. 113]. Сюда относится преобладание простых, или комплексных структур, эмфатический порядок слов, экспрессивные синтаксические конструкции – сравнительные обороты, повторы, параллелизмы, сокращенные конструкции (эллипсы, парцелляции и т.д.).

Специфика синтаксиса оригинала в большинстве случаев передается грамматическими соответствиями в языке перевода. Воспроизведение осо-

бенностей синтаксиса художественного текста, с помощью которых организуется определенная ритмика поэтической и прозаической речи произведения, необходимо в переводе с одного языка на другой для сохранения духа оригинала. Синтаксис играет важную роль в композиции и ритмике произведения, поэтому передача синтаксических элементов влияет на восприятие текста перевода его реципиентами [3, с. 108].

Морфологический уровень. К этой группе стилистических особенностей художественного текста прежде всего относится частое употребление или преобладание в произведении слов одной части речи или однотипных грамматических форм. Переводчику важно передать это теми же частями речи или грамматическими формами в переводе, в случае если в языке перевода эти особенности выполняют такие же функции, как и в языке оригинала. Например, в английском языке пассивные конструкции встречаются очень часто. Это означает, что в переводе для более естественного звучания число таких конструкций должно быть сокращено. Но если пассивные конструкции выполняют в тексте оригинала какие-то особые функции и не являются нейтральными по своему стилистическим значению, то это необходимо воспроизвести и в переводе [3, с. 109].

Стиль художественного произведения характеризуется определенным набором экспрессивных средств и специальных техник их применения, вытекающих из эстетической системы и целостности идеологического содержания подлинника. Именно лингвостилистические средства всегда достаточно специфические, они касаются индивидуального толкования определенного факта или события, представляют собой яркое выражение творческого мышления писателя или поэта. Поэтому при переводе важно сохранить силу, яркость, образность оригинала, и одновременно не обременять его избыточными стилистическими средствами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, И. С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений / И. С. Алексеева. – М. : Академия, 2004. – 352 с.
2. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. – 5-е изд., испр. и доп. / И. В. Арнольд. – М., 2002. – 377 с.
3. Любимов, Н. М. Перевод – искусство. – 2-е изд., доп. / Н. М. Любимов. – М., 1982. – 128 с.
4. Райс, К. Классификация текстов и методы перевода. Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике / пер. с нем. А. Батрака. – М. : Международные отношения, 1978. – С. 202–228.

Н. В. ЗОЩУК, Н. Ф. ОСЕЦКАЯ

Украина, Ровно, Национальный университет водного хозяйства и природопользования

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ В ТЕЛЕВИЗИОННОМ ДИСКУРСЕ

Современный этап лингвистических исследований, ориентируется на рассмотрение языка в процессе его реализации, фокусируется на изучении составляющих компонентов языка, как результата акта коммуникативной деятельности человека, выступающего в роли познающего и деятельного субъекта и стремится к достижению своих целей. Коммуникативно-деятельностный подход к языку, получил свое начало в работах по аналитической философии Л. Витгенштейна, Б. Рассела, лег в основу теории речевых актов Д. Остина и Д. Г. Серля [5], логики речевого общения Г. П. Грайса и риторической прагматики Д. Лича [3], сформировав концептуальный базис современной коммуникативистики как теории речевого воздействия с реализацией целей участников коммуникации, которые, согласно Д. Леви, подразделяются на идейные (обмен мнениями и предложениями), текстуальные (создание из этих мыслей и предложений связных текстов) и интерперсональные (репрезентация своих установок) [4].

Трактуя речевое воздействие как «акт общения с точки зрения его целеустремленности» [4, с. 54], мы опираемся на сформированный в современной коммуникативистике представления о наличии влияния в любом типе высказывания [4, с.148]. Однако, речевое воздействие – однонаправленный и одноразовый процесс в коммуникации, в то время как языковая интеракция, для которой характерны взаимонаправленность и повторяемость, является «основной реальностью языка» [3, с. 187].

Однако речевое воздействие – однонаправленный и одноразовый процесс в коммуникации, в то время как языковая интеракция, для которой характерны взаимонаправленность и повторяемость, является «основной реальностью языка» [3, с.187], поскольку адресант и адресат непосредственно контактируют друг с другом за выполнением одновременно функции отправителя и реципиента.

К понятию стратегии, впервые использованном исследователями Т. А. ван Дейка и В. Кинчев для анализа дискурса, обращались многие лингвисты (Е. М. Верещагин, Н. И. Формановская, Е. П. Черногрудова). К настоящему времени сложились две наиболее распространенные концепции стратегии: а) как плана, канвы, типа поведения, определяют последовательность выбора языковых действий и языковых средств (Т. А. ван Дейк и В. Кинч, К. Келлерман, В. С. Третьякова б) как совокупности прак-

тических ходов для достижения коммуникативной цели в процессе речевого взаимодействия (Б. В. Ключев, Т. В. Матвеева, Н. И. Формановская).

Можно отметить, что эти две концепции отражают дуалистическую сущность коммуникативной стратегии, которой свойственны ригидность и пластичность. Ригидность выражается в конвенциональности речевого поведения участников интеракции в типичных коммуникативных ситуациях.

Пластичность стратегии проявляется в наделении говорящего способностью эвристически контролировать решение комплекса задач в рамках цели с определением наиболее приоритетных целевых установок и задач и обеспечения возможности их реализации широким спектром различных тактик и приемов с помощью разноуровневых языковых ресурсов в коммуникативных ситуациях, многообразие которых объясняет отсутствие в современной прагмалингвистике исчерпывающей классификации коммуникативных стратегий.

Коммуникативная стратегия подразумевает отбор фактов и их подачу в определенной последовательности. Это обуславливает выбор языковых средств субъектом говорения и побуждает его адекватно структурировать свою речь с помощью тактик.

Тактики характеризуются полифункциональностью как способностью «встраиваться» одновременно в несколько стратегий, когда в ходе языковой интеракции глобальная цель уходит на задний план и становится второстепенной при невозможности ее достижения на данном этапе коммуникации, в то время как второстепенная цель становится основной [6].

В терминологии одного из основателей анализа дискурса Т. А ван Дейка коммуникативный ход – это функциональная единица порядка действий, способствует решению локальной или глобальной задачи под контролем коммуникативной стратегии [2]. Автор разделяет ходы на базовые (объяснение, поправка, приведение примеров, обобщения, уточнения, негация, усиление, уступка, повтор, установление контрастов, констатация негативных последствий или конкретизация перспектив) и сложные стратегические ходы (импликация,

Можно отметить, подведение всех вышеупомянутых феноменов под категорию коммуникативного хода необоснованно через их неоднородность. Например, пресуппозиции – облигаторная семантический компонент, обеспечивающий наличие смысла во многих из перечисленных автором речевых ходов, а импликация – невербализованный информативный смысл высказывания [2, с. 99]. Косвенный речевой акт может эксплицитировать и другие ходы. Установление контрастов и повтор, риторические приемами, сдвиги – психологической техникой.

Функция каждого языкового ходу, по мнению автора, характеризуется реляционностью, зависимостью от предыдущих и прогнозируемых следующих

ходов [4]. Эта особенность формирует локальную когерентность дискурса, под которой понимается логическое встраивания каждого коммуникативного действия в общую макроструктуру интеракции [6], организованную по принципу иллокутивного принуждения (А. Н. Баранов, Г. Е. Крейдлин).

Например, языковая формула прощения может быть эквивалентна коммуникативному ходу и выступать как самостоятельный речевой акт или как транзакция с коммуникативными ходами – просьба, оправдания и обещания.

Таким образом, коммуникативная стратегия, которая назначает организацию речевого поведения участников в соответствии с их макроинтенциями в определенных условиях интеракции, конституируется коммуникативными тактиками, выражающих микроинтенции субъектов коммуникации и задают актуальный смысл конкретному языковому действию с его последующей реализацией с помощью коммуникативных ходов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Austin, J. L. *How to Do Things with Words* / J. L. Austin. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1962. – 174 p.
2. Dijk, T. A. van, *Strategies of Discourse Comprehension* / T. A. van Dijk, W. Kintsch. – N. Y. : Academic Press, 1983. – 413 p.
3. Leech, G. N. *Principles of Pragmatics* / G. N. Leech. – L. : Longman, 1983. – 250 p.
4. Lewis, D. K. *Convention: A Philosophical Study* / D. K. Lewis. – Cambridge, MA : Harvard University Press, 1969. – 213 p.
5. Searle, J. R. *On Conversation* / J. R. Searle. – Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins, 1992. – P. 113–128.
6. Kellermann, K. *Communication: Inherently Strategic and Primarily Automatic* / K. Kellermann // *Communication Monographs*. – 1992. – September. – Vol. 59. – P. 288–300.
7. Бахтин, М. М. *Эстетика словесного творчества* / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.
8. Борисова, И. Н. *Русский разговорный диалог: структура и динамика*. / И. Н. Борисова. – М. : Либроком, 2009. – 320 с.

И. Н. КАЛЕНТЬЕВА

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет

МЕДИАДИСКУРС КАК ИНСТРУМЕНТ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИКА

В эпоху развития и расширения глобальных массовых и медийных коммуникаций особое значение приобретает проблема взаимосвязи языка и политики. Политико-управленческая функция языка находит свою реализацию в политическом медиадискурсе, поскольку он является основой социально-политических взаимодействий.

В современном мире невозможно переоценить роль информационных ресурсов в формировании пространства для реализации политических действий и создания общественного мнения. Создание высокого уровня доверия общественности к действующей власти во многом зависит от способности последних использовать информационно-коммуникационные средства, в связи с чем изучение особенностей политического медиадискурса приобретает особую актуальность.

Для начала рассмотрим понятие «дискурс», трактовка которого является достаточно неоднозначной.

Определение понятия «дискурс» рассматривалось в работах таких исследователей, как М. Фуко, У. Уивера, Т. Ван Дейка и др. Приведем определение Н. Д. Арутюновой как наиболее точно отражающее аспекты рассмотрения политического дискурса в данной статье.

Согласно Н. Д. Арутюновой, дискурс (от франц. discours речь, выступление) – «связный текст в совокупности с экстралингвистическими (прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [1, с. 136].

По мнению А. Н. Баранова, «политический дискурс» — это «совокупность всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освященных традицией и проверенных опытом» [2, с. 6].

К политическому дискурсу следует относить политические выступления, парламентские дебаты, постановления, газетно-публицистические тексты, репортажи, интервью и прочее.

Вкупе с речевым сообщением, политический дискурс включает также невербальные средства коммуникации, например, мимика и жесты, играющие колоссальную роль при передаче смыслового сообщения.

Необходимо также упомянуть о политической модализации как об одной из характерных черт, присущих политическому медиадискурсу.

Политическая модализация – «изложение событий, связанных с политической жизнью страны, под определённым углом зрения с целью формирования у аудитории позитивного / негативного отношения к ним в желаемом для автора изложения направлении в соответствии с его убеждениями и социальным заказом» [3, с. 61].

С точки зрения медиалингвистики анализу подвергаются различные аспекты текстов массовой коммуникации, включая различные лингвистические и экстралингвистические факторы. Лингвистами рассматриваются лингвисти-

ческие характеристики, фонологические особенности, а также стилистические приёмы, используемые в текстах массмедиа.

Изучение политического медиадискурса затруднено в виду его неоднородности, поскольку он включает в себя как газетно-публицистические тексты, имеющие присущую им форму и критерии формата, так и политические выдержки из социальных сетей, характеризующиеся разнородностью и экспрессивностью.

Неотъемлемой частью современных текстов массовой коммуникации является использование метафоры, не только как средство художественной выразительности, но и как способ формирования общественных представлений.

Как считает О.П. Ермаков, «весь «арсенал» метафор используется прежде всего для изображения негативных сторон политики, экономики, социальной обстановки в целом для «разоблачения», точнее, образного обругивания политического противника» [4, с. 124].

В англоязычной прессе наиболее часто используемые метафоры включают в себя лексику экономической, финансовой, профессиональной сфер.

Например, *guerillagig* – выражение, которое буквально переводится как ‘партизанская война’ и ‘кабриолет’, в языке массмедиа означает ‘выступление поп-музыкантов в общественных местах’. Или, например, *botherder* – буквально ‘паразитирующий пастух’ – ‘хакер, со злым умыслом контролирующий большое количество компьютеров, несущих утечку информации’.

Кроме того, присущая текстам массовой коммуникации контрастность речи, может быть выделена антонимическими оппозициями. Антонимические противопоставления используются для формирования устойчивых и «ярких» ассоциаций, как в положительном ключе, так и в отрицательном.

Например, в американской прессе одно из наиболее регулярно встречающихся оппозиций – это противопоставление ‘свет – тьма’ (*darkness – lightness*), которое характеризует присущее Америке стремление к свободе и демократии и борьбу с тиранией.

Our country has gone through a lot in such a short time ... we've managed to drag our way through the darkness of tyranny into the lightness of freedom.

Необходимо обратить внимание, что экспрессивная функция в языке периодической печати нередко отводится употреблению сниженной лексики и просторечных слов. По словам В. Г. Костомарова, «замена более обычного для книжной речи слова его разговорным или просторечным эквивалентом объясняется несомненно тем, что необычное, как-то маркированное дает искомый экспрессивный эффект, делает текст конструктивно-газетным» [5, с.124].

В заключении следует отметить, что политические цели находят свою реализацию не только путем грамотной аргументации, но и использованием лексико-стилистических приёмов, которые позволяют сформировать

определенное общественное мнение, поскольку воздействие на аудиторию является основополагающей целью политического текста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ярцева, В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. И. Ярцева. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 709 с.
2. Баранов, А. Н. Парламентские дебаты: традиции и новации / А. Н. Баранов, Е. Г. Казакевич. – М. : Знание, 1991. – 64 с.
3. Боева-Омелечко, Н. Б., Контрастная репрезентация политических конфликтов в американском и российском президентских дискурсах / Н. Б. Боева-Омелечко, Т. Ф. Костенко и др. // Изв. ЮФУ. Филол. науки. – 2016. – № 3. – С. 61–68.
4. Ермаков, О. П. Проблемы лексической семантики производных и членимых слов : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. фил. наук. О. П. Ермаков; М. : ИРЯ РАН, 1997. – 36 с.
5. Костомаров, В. Г. Русский язык на газетной полосе. Некоторые особенности языка современной газетной публицистики / В. Г. Костомаров – М. : Изд-во МГУ, 1971. – 265 с.
6. Захарченко, К. О. Секреты речи победителя в сфере политики / К. О. Захарченко, А. В. Леонтьева // Студенческая наука Подмоскovie : материалы Международной научной конференции молодых ученых. – 2017. – С. 275–278.

А. И. КРУПЕЙ

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет

ВЛИЯНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РАЗВИТИЕ МИРОВЫХ ЯЗЫКОВ (НА ПРИМЕРЕ СИТУАЦИИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ)

Влияние английского языка на лексику других языков в последнее время существенно возросло. Английский является самым изучаемым иностранным языком в большинстве стран мира: на данный момент его как первый иностранный язык изучает около 700 миллионов человек [1, с. 31].

Английский используется в качестве основного языка в крупных международных корпорациях, а также выступает языком общения ученых, которые с его помощью делятся знаниями и новейшими открытиями в различных областях знания. Сейчас этот язык является своеобразным лингва-франка: на нем можно объясниться в крупных городах мира, он служит языком распространения прогресса и общемировых тенденций, межкультурного образования.

Данная ситуация со стороны может показаться вполне нормальной или даже идеалистичной, однако из-за господства английского языка возникают серьезные проблемы для существования и функционирования других языков [2].

Приток английского в мировые языки вызвал переизбыток английской лексики и использование некоторых грамматических особенностей и способов словообразования (например, присоединение окончания *-ing*) в таких общемировых языках, как французский, немецкий, русский, испанский. Помимо этого, английский начал смешиваться с национальной лексикой, создавая такие марканизмы, как *Denglish, Franglais, Runglish*, которые представляют собой смесь искаженной английской лексики с другим языком.

Ситуация популяризации разговорного английского языка в качестве средства общения привела к появлению упрощенной версии английского - *Globish* [3]. Британский английский сейчас подвержен влиянию американского английского с более простой лексикой и произношением, к тому же не носители языка могут смешивать слова из американского и британского варианта.

Английские заимствования (англицизмы), на данный момент существуют в большинстве языков мира. Слова *shopping, innovation* и *OK* уже плотно укоренились в мировых языках с поправками на местное словообразование.

Для лучшего понимания масштабов проблемы рассмотрим языковую ситуацию в немецком языке.

Приток английских слов, безусловно, был неизбежен в связи с глобализацией, распространяющей франшизы и торговые сети по всему миру, англоязычную кино- и музыкальную индустрию, популярную литературу, а также широкого использования языка на политической арене – сейчас английский является самым используемым языком в Евросоюзе. Также общемировая компьютеризация ввела новые термины, которые чаще используются на английском языке (*Data, Internet, refresh*). Данный сегмент лексики, наряду с экономикой, финансами и модой, является самым крупным вместилищем англицизмов.

Существуют разные типы англицизмов в немецком языке [4]. Прямые заимствования представляют собой группу слов, значение и написание которых копируется из английского, например, *Game, talk, coach*. При их введении в немецкий возникает немало проблем, например, чьи фонетические нормы использовать при прочтении данного слова и нужно ли менять их написание на немецкое, ведь полное копирование подразумевает соблюдение правил английского. Также непонятно, как подстроить такие англицизмы под правила немецкой грамматики, а именно какого рода будут существительные, как они будут склоняться и спрягаться, как классифицировать глаголы и т.п.

Второй тип – термины. Это слова, которые имеют синонимы в немецком, однако употребляются шире, часто используются в международной речи и конкурируют с немецкими эквивалентами (*commission, communication*).

Третья группа – смешанные словообразования. Это слова, состоящие из немецкой и английской части, обе из которых несут смысловую нагрузку. Это, например, *Powerfrau* (*Geschäftsfrau* – иск. нем.), первая часть *power* взята из английского языка, а вторая *Frau* – из немецкого, что переводится как ‘бизнесвумен’.

Псевдоанглицизмы являются английскими заимствованиями, употребляемыми в отличном от английского значения. Это пресловутое слово *das Handy*, обозначающее ‘мобильный телефон’, *die City* – ‘центр города’, *der Smoking* – ‘смокинг’ (а не курение, как в английском) [5]. Употребление таких выражений может вызвать недопонимание или поставить в затруднительное положение носителей языка, что создает опасность межкультурного конфликта.

Из всех перечисленных типов слов ни одно слово само по себе не является «опасным» для немецкого языка, так как издавна доминирующие державы и их языки принимаются в словари других языков [6]. Главные опасения вызывает ситуация вытеснения исконно немецкой лексики. Согласно данным организации Vereinte Deutsche Sprache (VDS), около 80% слов в немецком находятся под угрозой исчезновения, так как вместо них сейчас широко употребляются англицизмы [7].

Союз VDS был создан для сохранения чистоты немецкого языка, на сайте организации присутствует словарь англицизмов и их эквивалентов в немецком языке. Из трех категорий слов – слова, дополняющие немецкий лексикон, слова, сосуществующие с немецкими и слова, вытесняющие немецкие, последняя группа составляет наибольший процент, и это весомый повод задуматься о языковой ситуации в Германии [7].

Помимо вопиюще большого количества заимствований, вместе с англицизмами начинает развиваться интерес к англоязычной, чаще всего американской культуре и ее ценностям, что, безусловно, меняет картину мира и культурные ценности самих немцев. Стоит отметить, что в основе «культуры» США лежит, в основном, идея финансового благополучия, свободы от любых предрассудков, выпадение из европейского литературного поля и весьма непродолжительная история – около трех с лишним веков.

На данный момент процент почитателей классического немецкого языка падает, молодое поколение придерживается мнения о том, что этот язык сильно устарел и английские слова, наряду с другими заимствованиями, вносят «молодую кровь» и оживляют его [6]. Но стоит помнить также и о том, что такое смешивание языков, как *Denglish*, может привести к засорению немецкого языка и снижению его коммуникативного статуса не только в мире, но и в родной стране. Также опасно вплетение американского культурного кода в германоязычное пространство, грозящее постепенной потерей традиций жителями Германии и заменой их на концепцию «американской мечты».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Yano, Y. English as an international language: Its past, present and Future / Y. Yano // World Englishes and miscommunications / Waseda University international – 2016. – p. 31.
2. Кириллина, А. В. Сходства в развитии коммуникативно мощных языков в эпоху глобализации [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/shodstva-v-razvitii-kommunikativno-moschnyh-evropeyskih-yazykov-v-epohu-globalizatsii/viewer> – Дата доступа: 25.12.2019.
3. Nerrière, J. Globish the World Over / J. Nerrière, D. Hon // International Globish Institute, 2009. – p. 184.
4. Аникеева, Л. А. Англицизмы в немецком языке / Л. А. Аникеева [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/415089/> – Дата доступа: 25.12.2019.
5. Чепчур, М. Англицизмы в немецком языке / М. Чепчур, С. Михалёва [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://lingvister.ru/blog/anglitsyzmy-v-nemetskom-yazyke-ili-deutsch-englisch-denglisch> – Дата доступа: 25.12.2019.
6. Морозова, О. Н. Английские заимствования в современном немецком языке: лингводидактический аспект / О. Н. Морозова // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал – 2008. – №12. – С. 39–46.
7. Verein Deutsche Sprache // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vds-ev.de/denglisch-und-anglizismen/anglizismenindex/ag-anglizismenindex/>. – Дата доступа: 25.12.2019.

М. Ю. ПАРШИНА

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет

СПЕЦИФИКА АНГЛИЦИЗМОВ В РУССКОМ МОЛОДЕЖНОМ СЛЕНГЕ

На сегодняшний день вряд ли найдется такой носитель русского языка, который с уверенностью скажет, что в своей речи он не грешит употреблением некодифицированных слов, особенно среди представителей молодого поколения.

Заимствования из иностранных языков привлекают молодежь своей экзотичностью и престижностью. Сленг интересен метафоричностью, яркой эмоциональной окрашенностью, юмористическими или, напротив, деловитыми оттенками. Кроме того, избавляя язык от штампованных общих фраз, он делает речь более живой и открыто выражающей характер личности говорящего.

Среди факторов, влияющих на расширение молодежного сленга, ученые выделяют несколько сфер жизнедеятельности, которые, в свою очередь, определяют специфику заимствований и образуют определенные тематические группы сленгизмов:

• **Информационные и коммуникативные технологии, социальные сети.** Развитие компьютерной техники повлекло за собой внедрение в русский таких

IT-терминов, как «юзер» (от «user» – пользователь), «геймер» (от «gamer» – игрок), логин (от «login» – вход), файл (от «file» – файл, дело). Например, «*введите логин*».

Развитию сленга способствовали также компьютерные игры, в связи с чем возникли такие слова, как:

- *Контра* (от «Counter Strike») – компьютерная игра. *Гоу в контру*.
- *Стрим* (от «stream» – поток) – ведение онлайн-трансляции какой-либо игры. *Он классно ведет стрим*.
- *Хэдишот* (от «headshot» – голова, выстрел) – прямое попадание в голову. *Вчера в контре такой хэдишот словил*.
- Производные: *стримить, гамать и др.*

Но самыми употребляемыми англицизмами, подчеркнутыми в интернете, стали следующие слова:

- *Лайк* (альтернатива – «лойс», «люсьен», «лукас»; от «like» – нравится) – отметка «мне нравится» в социальных сетях. *Эта публикация набрала много лайков*.
- *Блоггер* (от «blogger» – блоггер) – автор блога. *Заказать рекламу в блоггера*.
- *Чат* (от «chat» – чат) – средство обмена сообщениями. *Скинь информацию в чат*.
- *Мем* (от «meme» – мем) – юмористическая миниатюра, как правило, в формате иллюстрации. *Посмотри, какой классный мем*.
- *Хайп* (от «hype» – обман) – искусственно создаваемый ажиотаж вокруг какой-либо темы. *Словить хайп*.
- *Хейтер* (от «hate» – ненавидеть) – человек, пишущий злостные, оскорбительные комментарии. *У Бузовой в Инстаграме на 10 млн подписчиков 2 млн хейтеров*.
- *Фэйспалм* (от «face» – лицо, «palm» – ладони) – жест в виде одной руки, закрывающей лицо в случае стыда, разочарования, раздражения и др. *То, как ты поступил, – это просто фэйспалм*.
- *Копипаст* (от «copy» – копировать, «paste» – вставить) – создание текста путем копирования и вставки в него информации из внешних источников без редактирования. *Я весь доклад скопипастил*.
- Производные от них: *мемасы, хайпануть, лайкать, чатиться, хейтить и др.*

• **Музыкальная, клубная культура, киноиндустрия** способствовали заимствованию русским языком таких слов, как

- *Рок* (от «rock» – рок) и его направления – панк-рок, метал и др. *Вчера на рок-концерте были – столько панков собралось*.
- *Ремэйк* («remake» – переделать) – переделка. *Слышал ремейк на песню Scorpions?*

- *Плейлист* (от «play-list» – список воспроизведения) – сборник аудиоили видеоматериалов. *Отредактировать плейлист.*

- *Фэйс-контроль* (от «face» – лицо, «control» – контроль) – контроль входа в заведение. *В караоке-бар нас не пустили: фэйс-контроль не прошли.*

- *Дэнс* (от «dance» – танцевать) – танец, танцевать. Например, цитата из песни известного дуэта Artik-Asti: *«под грустный дэнс я отпускаю нашу любовь».*

- *Кул* (от «cool» – крутой) – классный. *Кул сторн.*

- Производные: *кульный, роук, клубешник, дэнсить и др.*

- **СМИ и телевидение.** Преодолев только разговорную речь, сленг начал активно внедряться в печать и новостные каналы, в связи с чем большое распространение получили понятия *прайм-тайм* (от «prime-time» – лучшее время), *ток-шоу* (от «talk-show» – разговорное шоу), *имиджмейкер* (от «image-maker» – создатель образа). Например, *имиджмейкер постарался на славу.*

- **Названия видов спорта** также заимствуется из английского языка, и если раньше это были, скорее, названия каких-либо игр (*волейбол, футбол* и др.), то сейчас все больше набирает популярность спорт, формирующий красивое тело, которое так ценится на Западе: *фитнес* (от «fitness» – пригодность), *бодибилдинг* (от «body» – тело, «building» – строительство), *бодипозитив* (от «body» – тело, «positive» – позитив) – позитивное отношение к любому телу, *«бодишейминг»* (от «body» – тело, «shaming» – порицание) – критика внешности. Например, *я вчера с таким бодибилдером познакомилась; когда на фитнес зайти?*

- В противовес спорту развиваются и **рестораны быстрого питания**, поэтому довольно часто среди русской речи можно услышать слова *фаст-фуд* (от «fast-food» – быстрая еда), *хот-дог* (от «hot-dog» – горячая собака), *чизбургер* (от «cheeseburger» – сырный бургер) и др. Например, *ну что, по хот-догу?; я сегодня за весь день пару чизбургеров съел.*

- **Погоня за модой и косметика** породили такие теперь часто встречающиеся слова, как «тренд» (от «trend» – тенденция), «топ» («top» – верх), «лифтинг» (от «lifting» – подтягивать) и др. В качестве примера приведем строку из популярной песни Miko: *Девочка в тренде, девочка-топ.*

- **Профессиональные термины:** *маркетинг* (от «marketing» – рыночная деятельность), *промоутер* (от «promote» – продвигать), *бизнес* (от «business» – дело, занятие), *консалтинг* (от «consult» – консультировать) и др., например, *мой друг промоутером работает; навыки SMMщика сейчас очень актуальны.*

- **Подражание американскому образу и стилю жизни.** Оно проявляется в заимствовании популярных американских выражений, многие из которых приобрели дополнительную коннотацию. Например, *чикса* – «красивая девушка» (от «chicks» – цыпочки), *гоу* (от «go» – идти), *пати* (от «party» – вече-

ринка), *чилить* – «отдыхать», «бездельничать» (от «chill» – простуда, холод), *хасл* – «успешный парень» (от «hustle» – толкаться, мошенничать), *изи* – «как два пальца об асфальт» (от «easy» – легко) и др., например, «*гоу к тебе на флэт чилить*».

Нетрудно заметить, что насыщенный англицизмами молодежный сленг отличается экспрессией и оригинальностью. Использование англицизмов помогает не только выразить интересы группы, но и отражает профессиональные качества личности, а в некоторых случаях является даже показателем статуса.

Производные, образованные от англицизмов, позволяют сделать вывод о том, что со временем англицизмы ассимилируются, приобретая характерные для русского языка формы слов посредством, например, аффиксации и изменяясь в соответствии с правилами русской грамматики. С одной стороны, процесс заимствования и стремление подражать западной культуре лишает русский язык его самобытности и многообразия. Многим подросткам теперь гораздо проще выражаться англицизмами, чем словами русского происхождения, в результате чего мы можем наблюдать снижение грамотности как языковой, так и общей культуры.

Однако, с другой стороны, в распространении англицизмов есть и положительные черты: иноязычные слова в процессе ассимиляции становятся, как родные. Поэтому, можно сказать, что русский язык, осваивая иноязычную лексику, богатеет и расширяется.

Следует помнить, что язык – это саморазвивающийся организм, который умеет самоочищаться и избавляться от словесного мусора. «Язык и время – извечная проблема исследователей. Язык живет во времени, но и время отражается в языке. Язык изменяется. Это эволюционное качество заложено в нем самом» [1, с. 4].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Валгина, Н. С. Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 304 с.

А. С. СТЕПАШИНА

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет

СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ АНГЛИЙСКОГО ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА НА ОСНОВЕ ИНСТРУКЦИЙ ПО ПРИМЕНЕНИЮ ЛЕЧЕБНО- КОСМЕТИЧЕСКИХ ПРЕПАРАТОВ

В рамках современной лингвистической науки изучается взаимосвязь языка и социальной реальности, которая получает свое отражение в различ-

ных видах дискурса. Язык служит средством общения, обеспечивающим деятельность человека в различных социальных практиках. Одной из таких практик является фармация, которая имеет витальный характер. В связи с этим данная статья посвящена изучению коммуникативно-прагматического потенциала инструкций по применению лекарственных и лечебно-косметических средств в парадигме фармацевтического дискурса (ФД).

В качестве результата реализации ФД рассматривается такой речевой продукт как инструкция, представляющая собой систематизированную определенным образом управляющую информацию [6, с. 113]. Общение в рамках данного жанра основывается на принципах дипломатического дискурса и одновременно осуществляет передачу знаний потребителю из фармацевтической научно-профессиональной области. Подобный вид дискурса используется с целью расширения аудитории и направлен на активное внедрение новой информации в сознание потребителя [3, с. 56]. Отметим, что в данном случае ввиду опосредованного общения важным фактором также является воздействие издательского дискурса, который имеет познавательную целеустановку. Он служит основой для восприятия материала и выполняет управляющую и ориентирующую функции по усвоению полученной из инструкции информации [2, с. 64].

Таким образом, текст инструкции направлен на поддержание соответствующего образа компетентного и квалифицированного участника коммуникации, который искренне стремится помочь пациенту. С целью оказания профессиональной медицинской поддержки потребителю в рамках текстов инструкций лечебно-косметических препаратов используются различные коммуникативные стратегии и тактики [5, с. 113]. Рассмотрим ряд стратегий и тактик, реализуемых в текстах инструкций по применению лечебно-косметических препаратов.

В текстах инструкций к лечебно-косметическим препаратам используется **стратегия убеждения**. Данная стратегия воплощается посредством императивных конструкций, которые выражают побуждение к действию: приказы, просьбы и др.:

*Farmacy Beauty: Warm a small amount between palms and **apply** a thin layer to the face [4].*

Следует отметить использование тактики влияния на потребителя в разделе *product description*. Она реализуется посредством прилагательных в превосходной степени и призывов к действию для достижения непревзойденного результата:

*Micro-retinol® essential foaming cleanser: Experience the Micro-Retinol advantage and **amplified** results with the Micro-Retinol Essential Foaming Cleanser! This **delightful high performing** foaming gel, with Retinol, is hydro-*

soluble so it cleanses gently yet thoroughly leaving skin smoother, with a more even tone. Suitable for all skin types except sensitive and acne [4].

Тактика реализуется в тексте инструкции, который является «управляющей информацией» и воздействует на потенциального потребителя через внушение и убеждение посредством прилагательных. Подобный подход, т.е. использование определенных слов и повторяющихся буквосочетаний *th* и *ly*, пробуждает не только эмоции читателя, но и формирует представление о степени воздействия препарата на организм [1, с. 208].

На следующем этапе исследования была выявлена информирующая стратегия, которая включает в себя: тактику предоставления информации и абзацного членения. Выделяется отдельный блок *main ingredients*, где обозначен состав продукта: *Micro-retinol® essential foaming cleanser (main ingredients): Retinol; Hyaluronic Acid; Sodium Ascorbate (Vitamin C); Tocopherol (Vitamin E); Safflower* [4].

Тактика предоставления информации реализуется посредством перечисления основных составляющих лечебно-косметического препарата.

Таким образом, создателям инструкций к лечебно-косметологическим препаратам необходимо прибегать к некоторым тактикам и стратегиям, нацеленным на мотивацию потребителя к покупке того или иного препарата. В зависимости от его действий адресантам приходится использовать различные тактики убеждения, реализуемые в рамках дипломатического и издательского дискурсов. Рассмотрение коммуникативных тактик и стратегий на материале текстов инструкций к лекарственным косметологическим препаратам предоставляет обширное поле для дальнейшего исследования способов достижения успешной опосредованной коммуникации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Zheltukhina, M. R. Modern media advertising: effective directions of influence in business and political communication / M. R. Zheltukhina, E. V. Viryukova et al. // *Man in India*. – 2017. – Vol. 97. № 14. – P. 207–215.
2. Викулова, Л. Г. Издательский дискурс в системе общения «АВТОР – ИЗДАТЕЛЬ – ЧИТАТЕЛЬ» / Л. Г. Викулова. // *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*, 2012. – No 2s (18). – С. 63–69.
3. Викулова, Л. Г. Институциональный дискурс цифровой дипломатии: новые коммуникативные практики / Л. Г. Викулова, И. В. Макарова и др. // *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2 : Языкознание*, 2016. Т. 15. – № 3. – С. 54–65.
4. Инструкция по применению Farmacy Skincare // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.farmacybeauty.com/collections/moisturizers/products/sleep-tight-1>, свободный. – Дата доступа : 13.12.2019.
5. Носова, Л. Н. Специфика выражения категории адресованности в текстах инструкций по применению лекарственных препаратов / Л. Н. Носова // *Вестник МГПУ. Журнал Московского городского педагогического университета. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*. – 2012. – № 2 (10). – С. 112–116.

6. Носова, Л. Н. Языковые средства представления адресанта в текстах инструкций по применению французских лекарственных средств / Л. Н. Носова // Французский язык и культура Франции в России XXI века: материалы XV международной научно-практической конференции Школы-семинара им. Л. М. Скрелиной. // Нижний Новгород 27–28 сентября 2011 г. – Н.Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2011. – С. 87–90.

Н. А. ТАРАСЕВИЧ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПИДЖИНИЗИРОВАННЫХ ЯЗЫКОВ

Проблема социальной дифференциации языка тесно связана с социальными условиями, в которых существует и развивается каждый конкретный язык, поскольку социальная дифференциация языка на том или ином временном срезе является результатом его развития, в котором немаловажную роль играют социальные факторы, и, наоборот, характер развития языка, специфика его функционирования могут в той или иной степени обуславливаться его социальной структурой. Идея социальной обусловленности языковой эволюции следует из признания языка явлением общественным, а, следовательно, его развитие не может быть полностью автономным: оно так или иначе зависит от развития общества. Вопрос заключается в том, как и какие изменения в общественной жизни влияют на изменения в языке, каков механизм этого влияния.

Влияние социальных факторов на развитие и изменения в языке отмечалось в работах Е. Д. Поливанова, М. В. Панова, У. Лабова.

Влияние общества на язык идёт неравномерно на разных участках языковой системы поскольку уровни языка – лексика, фонетика, морфология, синтаксис – неодинаково восприимчивы к влиянию социальных факторов. В наибольшей степени подвержены такому влиянию лексика и фразеология, в которых изменения в жизни общества отражаются в виде новых наименований и оборотов, в переосмыслении старых слов, в заимствованиях и т. д. При этом речь идёт преимущественно о количественных изменениях в словаре, главным образом о прекращении функционирования одних слов и появление других, новых. Количественные изменения приводят к качественным сдвигам в лексико-семантической системе языка: к изменению в смысловых (парадигматических и синтагматических) связях между словами различных классов и групп, в их стилистической и эмоциональной окраске, к новым видам взаимодействия общеупотребительной и терминологической лексики и т. д.

Например, в русском языке 20-х гг. XX столетия была сильна тенденция к сокращению наименований, к стяжению их в аббревиатуру: начпрод, комбед, реввоенсовет, ЦК, нэп и т. д. В современном языке распространены расчленённые наименования: заместитель директора по науке, инженер по технике безопасности, не сокращаемые до слоговых или инициальных аббревиатур. Характерной особенностью современной русской морфологии является экспансия флексии -а (-я) в именительном падеже множественного числа на всё более широкий круг существительных мужского рода цеха, слесаря, сектора, прожектора, инспектора. Однако в разных субкодах русского национального языка этот процесс реализуется с неодинаковой степенью полноты: для профессиональной речи формы с рассматриваемой флексией естественны и органичны: взвода – в языке военных, пеленга – у моряков, супа и торта – у поваров и кондитеров; не менее частотны они в просторечии очередя, матеря – вместо очереди, матери. Вместе с тем, литературный язык тщательно фильтрует подобные формы и снабжает их разного рода ограничительными словарными пометами «проф.», «прост.», «разг.», отдавая предпочтение традиционным формам флексий -ы (-и) для стилистически нейтральных контекстов.

Социолингвистические изменения или особенности внутри одной языковой системы редко вызывают затруднения у естественных носителей лингвокультурного кода. Когда же у потенциальных собеседников нет взаимопонятных средств общения, а коммуникативная задача не может быть решена при помощи мимики и жестикуляции, коммуниканты создают новое средство общения – вспомогательный смешанный язык, характеризующийся крайне ограниченным словарём и минимальной, неустоявшейся грамматикой. Языки такого типа, а также их возможные эволюционные продолжения – пиджины – называют контактными языками.

Этимология термина «пиджин» не до конца ясна, хотя обычно считается, что он восходит к китайскому восприятию английского слова *business*; впервые он зафиксирован в 1807 г. в применении к англо-китайскому пиджину (орфографически – *pigeon*).

Контактный язык никогда не создаётся намеренно, он является результатом неудавшейся попытки выучить язык партнёра по коммуникации. Пиджин возникает как компромисс между плохо усвоенным иностранным языком этническим населением и «регистром для иностранца», который создаётся естественными носителями иностранного языка. Выбор языка, на базе которого формируется пиджин, определяется сугубо прагматическими причинами: основой его становится тот язык, редуцированная форма которого по тем или иным причинам оказывается более эффективной для коммуникации. В результате большая часть лексики пиджина обычно восходит к одному из контактирующих языков.

На ранних ступенях эволюции пиджины обслуживают минимальные потребности в тематически ограниченной коммуникации. В традиционном обществе чаще всего они возникают из потребностей торговли, но иногда используются и с более широкими коммуникативными задачами. Существование торговых пиджинов отмечалось во всех частях света.

Менее специализированные пиджины встречаются реже. К их числу относится самый старый из известных пиджинов на европейской (южнороманской) лексической базе – средиземноморский сабир, использовавшийся, по крайней мере с XII в., в контактах европейцев с арабами, позднее и турками.

Из неевропейских пиджинов многоцелевого назначения наибольшего внимания заслуживает так называемый чинукский жаргон – европейцам он стал известен с 1830-х гг. Первоначальный район его распространения – низовья реки Колумбия, но позднее он широко использовался на территории от Калифорнии до Аляски. Им пользовались носители не всегда родственных, но структурно близких индейских языков, поэтому типологически он достаточно маркирован; в фонологической системе, например, присутствуют поствелярные согласные и глоттализированные смычные. В конце XIX – первой половине XX в. он был хорошо известен лицам европейского происхождения.

Большинство пиджинов характеризуется почти полным отсутствием морфологии, но если они функционируют в среде типологически и материально близких между собой языков, то морфология может быть достаточно выраженной. Так, некоторые пиджины на основе языков банту сохранили довольно значительные элементы системы классного согласования; наиболее известный из этих языков – шаба-суахили, распространённый на юго-востоке Заира. (Разумеется, среди носителей родственных языков нужда в пиджине возникает только при отсутствии взаимопонимания.) В условиях банту-европейских контактов в Натале возник пиджин фанагалло (вероятно, в 1840-х гг.). Его словарь на 70% восходит к языкам банту, около четверти лексики имеет английское происхождение, остальное – из языка африкаанс.

Развитие техники мореплавания в начале Нового времени и последующая европейская колониальная экспансия привели к закреплению за пиджинами новых функций. Так называемые морские пиджины распространились в пунктах стоянки судов, совершавших трансокеанские плавания. Вскоре во многих таких пунктах возникли укрепленные поселения европейцев. На Атлантическом побережье Африки главными задачами таких поселений были захват и покупка рабов, в Южной и Юго-Восточной Азии они преследовали в основном торговые цели. Первыми заокеанскую экспансию начали португальцы и испанцы, затем – англичане, французы, голландцы, иногда сменяя предшественников в одних и тех же пунктах. В хо-

де контактов с местным населением в XVI-XVII вв. возникали пиджины на основе соответствующих европейских языков. Эти или сходные пиджины использовались при работоторговле, а затем на плантациях в Новом Свете. Самостоятельная группа пиджинов на основе французского языка возникла на ранее необитаемых островах Индийского океана, где с XVIII в. было организовано плантационное хозяйство.

Ю. А. ТИЩЕНКО

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина

РОЖДЕСТВЕНСКАЯ ФИТОСИМВОЛИКА ОМЕЛЫ В ФОЛЬКЛОРЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Омела – вечнозеленое полупаразитарное кустарниковое растение, издавна произрастала на территории Британских островов. И происхождение омелы, и ее целебные свойства, и даже процесс срывания были связаны в фольклоре Британских островов с теми или иными магическими ритуалами. Омеле приписывались сакральные мистические свойства, которые отражены в многочисленных легендах, посвященных истории возникновения названия растения, способом его размножения, а также лечебными и магическими свойствами омелы. Британская традиция украшать дома священной омелой на Рождество уходит корнями к обычаям друидов, которые полагали, что зимой надо держать это вечнозеленое растение внутри жилища, т. к. оно является временным пристанищем духов лесов, изгнанных холодом и снегом из своей обычной среды обитания [1, р. 441].

На Британских островах омелу традиционно вешали в домах под Рождество [7, р. 180]. Белые ягоды омелы очень красиво смотрелись в сочетании с красными ягодами остролиста и черными ягодами плюща [4, с. 49]. Эти традиционно сочетаемые на Рождество растения (омела, плющ и остролист) упоминаются в традиционной Британской песенке-игре. В разных частях Британских островов эта песня имеет свои варианты, но суть в том, что разные колокола на церквях «говорят» про разные вещи, отражающие реалии жизни людей:

A boiling pot and a stewing pan
Say the bells of St. Julian.
Roast beef and mutton
Say the bells of Old Upton.
Ivy, holly and mistletoe
Say the bells of Wistanstow [5, р. 62].

Некоторое время церковь запрещала вносить омелу в храмы, т.к. это растение считали языческим. И в то время как остролист и плющ разрешалось вносить в церковь, омела не могла находиться на территории церкви [4, р. 204]. Позже, в XIV веке церковь смягчила свое отношение к омеле [7, р. 179] и этим растением традиционно украшали церкви на Рождество. Но, согласно суеверию, омелу необходимо было убрать из церкви до второго февраля, т.е. до празднования Дня Свечей (Candlemas Day), иначе в той семье, которая сидела в церкви на скамье, где упала ягода или лепесток омелы, кто-нибудь умрет [1, р. 200].

Интересной представляется и христианская легенда, которая объясняет необычный способ произрастания омелы, согласно которой омела не всегда была растением-паразитом, обитающим на других деревьях. До того, как из него изготовили крест для Иисуса, на котором он был распят, омела была большим красивым благородным лесным деревом. После мучений Иисуса омела уменьшилась до небольших размеров и стала расти как паразит на и за счет других деревьев [1, р. 47] Так омела была наказана за свое «недостойное поведение» и участие в муках Христа.

Британская традиция целоваться под омелой уходит корнями в средневековье. Согласно преданиям, во время церемонии срезания омелы священники-друиды обнимались и целовали друг друга. Возможно, именно эта часть ритуала и дала начало традиции целоваться под подвешенной веточкой омелы [6, р. 42]. Также эта традиция могла сложиться и под влиянием скандинавского мифа, согласно которому богиня Фригг настолько любила своего сына Бальдра что, желая оберечь его от опасности, взяла клятву со всех животных, птиц, насекомых, змей, воздуха, огня, металла, со всех ядов и недугов, что никто и ничто никогда не причинит вреда Бальдру. Фригг не взяла клятву лишь с омелы, подумав, что новое растение было слишком юным, чтобы давать обещания. Бог Локи, завидуя красоте и славе Бальдра, изготовил стрелу из веток омелы и обманным путем заставил незрячего брата Бальдра Хёда выстрелить в неуязвимого бога и убить его. Сообща, боги смогли вернуть Бальдра к жизни и заставили омелу пообещать, что она больше никогда не причинит никому вреда, пока не коснется земли – места, где хозяйничает коварный Локи. Поэтому омелу стали подвешивать к потолку, и она стала символом счастья, безопасности и удачи. После этого омелу отдали во власть богини любви Фригги, которая установила, что каждый проходящий под омелой должен получить поцелуй в доказательство того, что эта ветвь стала эмблемой любви, а не ненависти, а омела никогда не должна была находиться на уровне ног.

На территории Британских островов омелу подвешивали к потолку, и пара, которая оказывалась под ней, непременно должна была поцеловаться. Этот поцелуй считался вестником мира и любви, а омела тем самым

символизировала отсутствие какого-либо злого умысла [1, р. 440]. Также, считалось, что поцелуй под висящей на потолке омелой приносит вечную любовь и приведет к неизбежному браку. Согласно другим суевериям омелу вешали на кухне или в той части дома, где жила прислуга, и считалось, что если служанку не поцелуют на Рождество, то она не выйдет замуж в этом году [7, р. 819]. В других источниках говорилось, что это если девушку не поцелуют под веткой омелы на Рождество, то она не выйдет замуж. Целование под омелой сопровождалось определенными правилами. Так, согласно одному из них пара должна была поцеловаться столько раз, сколько ягод насчитывалось на висящей ветке омелы. А вот если ветку омелы, которая использовалась, как Рождественское украшение на Рождество, сжечь на 12 день после Рождества (6 января), то молодые люди, которые под ней поцеловались, никогда не смогут создать семьи. В Англии омелу носили с собой на удачу, а также вешали над входной дверью на счастье и удачу на целый год. Подобными свойствами обладала и повешенная подкова. В Вустершире (Англия) считалось, что нельзя вносить свежесрезанную омелу в дом до наступления Рождества. 24 декабря надо было выбросить одну веточку высохшей омелы, провисевшей в доме целый год с прошлого Рождества. Это должно было принести удачу [6, р. 49].

Таким образом, проанализировав легенды и суеверия, описанные в аутентичных первоисточниках, посвященных изучению британского фольклора, можно сделать вывод, что Рождественская фитосимволика омелы в фольклоре Британских островов своей историей восходит к друидам и обусловлена необычным способом произрастания, что привело к формированию мистического образа данного растения и как результат, многочисленным поверьям и обрядам. На территории современной Великобритании омела и в наши дни является одним из главных символов Рождества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Folkard, R. Plant-lore, legends and lyrics (Myths, traditions, superstitions, and folklore of the plant kingdom) second edition / R. Folkard. – London, 1892. – 610 p.
2. Frazer, J. G. Balder the beautiful Vol. II Part VII / J. G. Frazer, 1930. – 406 p.
3. Hone, W. The everyday book, or A guide to the year: describing the popular amusements, sports, ceremonies, manners, customs, and events, incident to the three hundred and sixty five days in past and present times in two volumes, Volume 1 / W. Hone. – London, 1826. – 852 p.
4. Hulme, F. E. Wild fruit of the countryside. Figured and described by F. Edward Hulme. – London, 1902. – 260 p.
5. Northall, G. F. English folk-rhymes; a collection of traditional verses relating to places and persons, customs, superstitions, etc. / G. F. Northall. – London, 1892. – 585 p.
6. Poole, G. J. Mistletoe: fact and folklore / G. J. Poole. – New York, 1976. – 62 p.
7. Skinner, Ch. M. Myths and legends of flowers, trees, fruits and plants in all ages in all climes third edition / Ch. M. Skinner. – Philadelphia and London J.B. : Lippincott Company, 1911. – 302 p.

М. А. ТОКАРЕВА

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЗОНАНСНЫХ ЖЕСТОВ В РАМКАХ АГОНАЛЬНОГО И МИМЕТИЧЕСКОГО ТИПОВ ОБЩЕНИЯ

В современных лингвистических исследованиях все чаще рассматриваются вопросы, освещающие не только структурные, семантические или лексико-грамматические особенности того или иного языка, а также просодические, экстралингвистические, семиотические и другие аспекты. В настоящей работе на материале устного неформального дискурса выявляются некоторые особенности жестового поведения оратора, а именно особенности использования резонансных жестов в рамках агонального и миметического типов общения. Рассматривая изучаемый вопрос в рамках гибридного [1] медиадискурса, вслед за Л. Г. Викуловой и Е. Ф. Серебренниковой отметим, что символическая природа медийной коммуникации, в которой в полной мере проявляется власть знака, позволяет наделять её статусом особой – медийной – реальности. Многоаспектное исследование медийной реальности образует одно из междисциплинарных полей развития современного знания о языке, человеке и обществе [2].

Важно отметить, что когнитивный резонанс понимается как согласование (созвучие) в дискурсе сходных по форме и содержанию знаков или знаковых единств, приводящее к усилению концептуальных проекций между ними и порождению дополнительных смыслов, в том числе прагматических [3]. Как показано в работах по диалогическому синтаксису, в языке основными средствами реализации резонанса служат фонетический, лексический, синтаксический повтор, разные виды параллелизмов, хиазмы и пр. Явление *резонанс* можно наблюдать как на вербальном, так и невербальном уровне, в том числе резонанс реализуется с помощью полимодальных кластеров «речь + жест». Исследование русскоязычных устных нарративов с элементами диалога позволит нам выявить использование резонансных жестов (изобразительных, диаграмматических) в рамках агонального и миметического типов общения.

Агональный тип общения характеризуется желанием коммуниканта господствовать в процессе общения, занимать лидирующую позицию. В связи с этим выбор темы разговора, удержание речевого хода являются стратегиями, благоприятствующими возникновению и развитию агональной интеракции. Используя тот или иной жест при агональном характере интеракции, говорящий стремится воздействовать на реципиента [4]. Проанализировав 25 эфиров телепередач Первого канала, каналов Россия 24,

Россия, НТВ, мы пришли к выводу, что в рамках агонального типа общения наиболее частотными являются следующие резонансные жесты:

1. Жест вытянутого указательного пальца перед собой, который указывает на то, что слушающий хочет прервать высказывание говорящего. Данный жест был употреблен в следующих значениях: *постойте, нет, не продолжайте*.

2. Жест сомкнутых пальцев перед собой указывает на то, что говорящий пытается добиться привлечения внимания реципиента. Данный жест был употреблен в следующих значениях: *послушайте, обратите свое внимание на, не могли бы вы выслушать мою точку зрения*.

3. Жест разведенных в стороны рук раскрытыми ладонями. Указывает на то, что говорящий не соглашается с мнением собеседника. Данный жест был употреблен в следующих значениях: *я вынужден не согласиться, не нахожу ваши аргументы достаточно вескими, чтобы....*

4. Жест вытянутой руки указывает на то, что говорящий, не удовлетворён аргументами собеседника. Данный жест был употреблен в следующем значении: *все, что вы сказали, не имеет абсолютно никакого смысла*.

5. Жест вытянутого вверх указательного пальца указывает на то, что говорящий стремится акцентировать внимание слушающего на своей точке зрения. Данный жест был употреблен в следующих значениях: *я считаю, что данная проблема наиболее важная, я настаиваю, чтобы вы акцентировали свое внимание на этом не менее значимый факт*.

Миметический тип общения проявляется в случае, когда интерактанты обнаруживают общность взглядов, интересов, мыслей, когда они получают удовлетворение, осознавая свою похожесть. Он обуславливается желанием говорящего завоевать симпатию собеседника, его расположение: проявляя любезность, мы ждем того же от собеседника; «сохраняя его лицо», мы рассчитываем на такую же ответную реакцию своего собеседника. Желание «завоевать» партнера берет верх над желанием одержать победу в словесном поединке. В результате анализа эфиров телепередач, мы выделили пять наиболее распространённых резонансных жестов. К жестам миметического типа общения можно отнести:

1. Жест сложенных (обычно на стол) ладоней был употреблён в значениях: *все правильно, все верно* и т. д.

2. Жест вытянутых перед собой ладоней был употреблен в значениях: *я абсолютно с вами согласен, мое мнение полностью совпадает с вашим* и т.д.

3. Жест руки перед собой, сложенной в кулак был употреблён в значениях: *да, все верно, точно* и т.д.

4. Жест вытянутой руки перед собой был употреблен в значениях: *конечно же, ну как же иначе* и т.д.

5. Жест вытянутого указательного пальца вверх был употреблен в значениях: *вы абсолютно правы, ваша точка зрения абсолютно верна* и т. д.

Таким образом, исследовав различные жесты в рамках агонального и миметического типов общения, приходим к выводу о том, что в рамках агонального общения наиболее частотными являются жесты, позволяющие говорящему акцентировать внимание на своей точке зрения, показать свою доминирующую роль в диалоге, а также не согласиться со своим собеседником. Зачастую такие жесты употребляются с целью воздействия на эмоции реципиента.

В результате анализа резонансных жестов в рамках миметического типа общения, мы выяснили, что наиболее частотными являются жесты, используемые говорящим с целью выражения своего согласия, а также жесты, позволяющие расположить слушателя и сократить дистанцию между коммуникантами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вишневская, Е. М. Устный новостной дискурс как гибридная подкатегория / Е. М. Вишневская, Д. И. Абросимов // Гуманитарные технологии в современном мире. – Калининград : Западный филиал РАНХиГС, 2019. – С. 48–50.
2. Викулова, Л. Г. Структуры моделирования ценностных ориентиров дискурса социальной реальности в массмедийном коммуникативном пространстве / Л. Г. Викулова, Е. Ф. Серебrenникова // Вестник МГПУ. – Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – М. : МГПУ, 2014. – № 2(14). – С. 55–63.
3. Ирисханова, О. К. Когнитивный резонанс и его вербальные и невербальные проявления / О. К. Ирисханова // Когнитивные исследования языка. – Тамбов : ООО «Российская ассоциация лингвистов-когнитологов», 2018. – №32. – С. 334–344.
4. Рыжова, Л. П. Координация интерлокутивных действий в диалоге / Л. П. Рыжова // Вестник МГПУ. – Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – М. : МГПУ, 2008. – № 2(2). – С. 41–46.

Е. Н. ТЮТЮННИК

Украина, Чернигов, Национальный университет «Черниговский колледжиум» имени Т. Г. Шевченко

ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ В ФИЛОСОФСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

Сегодня все больше ученых обращаются к теории и практике межкультурной коммуникации, поскольку стало ясно, что для разрешения проблем межкультурного общения необходимо объединить усилия представителей разных наук.

Поэтому целью данных тезисов является исследование феномена взаимодействия культур и, как результат, возникновение межкультурной коммуникации, анализ философско-педагогических аспектов этой проблемы.

Сложность и многомерность диалога дает неисчерпаемые возможности для его изучения, подтверждением чего являются научные исследования отечественных и зарубежных ученых, в частности А. Аверинцева, М. Бахтина, В. Библера, Ю. Лотмана, М. Шульги, Л. Щербы, М. Бубера, Г. Гадамера и др.

В исследованиях украинских ученых изучены предпосылки внедрения поликультурного образования в Украине (Л. Голик, Л. Гончаренко, Т. Линченко, М. Красовицкий, В. Кузьменко, Г. Шевченко и др.) и аспекты межкультурной и кросс коммуникации в образовательном процессе (С. Бакум, А. Василюк, Г. Крючков, С. Мартыненко, Н. Мойсеюк).

Известный американский специалист по межкультурной коммуникации Е. Холл утверждает, что культура – это коммуникация, а коммуникация – это культура. Другой американский исследователь О. Тейлор поддерживает это мнение. В своей книге «Межкультурная коммуникация: важное измерение эффективного образования» [2] он утверждает, что коммуникация – это порождение культуры. Способ, с помощью которого люди общаются, обусловлен их культурой. Многочисленные исследования проблемы взаимодействия культур свидетельствуют о том, что достижение положительных результатов зависит от способности участников общения понимать друг друга, а на это влияет много факторов. Т. Грушевицька, В. Попков и А. Садохина выделяют этническую культуру каждого из собеседников, психологию народов, культурные ценности, которые господствуют в той или иной стране [1]. Проблема межкультурной коммуникации важна во многих сферах человеческой деятельности.

Понятие коммуникации в философии позволило по-новому взглянуть на проблемы постижения человека и его сосуществования с другими людьми. Значительно вырос интерес философов к исследованию языка «как универсального механизма осуществления человеческого бытия», как «дома бытия» (М. Хайдеггер). Поэтому неудивительно, что во второй половине XX века в философии состоялся методологический переворот от «философии сознания» к «философии коммуникации». Философия стремится применить главные идеи коммуникативной теории в анализе сферы практического разума, этики, в исследовании других измерений человеческого бытия. Согласно коммуникативной теории, по-новому встает проблема значимости межличностных связей и межличностных коммуникаций в контексте формирования пространства социального взаимодействия.

Коммуникативная философия прежде всего исследует условия успешного сосуществования и сосуществования людей. Об этом свидетельству-

ют проблемы, которые изучают известные философы. Французские философы (М. Фуко, Р. Барт, Ж. Деррида) сосредоточились прежде всего на выявлении факторов, препятствующих осуществлению свободной коммуникации между людьми. В Германии главное внимание обращается на разработку моделей социальной жизни, утверждается на за садах содержательно наполненной коммуникации, осуществляемой в пространстве свободы и ответственности (Ю. Хабермас, К. Апель, В. Хьосле). К. Апель сформулировал требования «коммуникативного» (иногда можно встретить «лингвистического») поворота философии. Современная философия, с его точки зрения, связана с проблематикой языка, его роли в определении и формулировке познания вообще.

Понятие коммуникации важное место занимает также и в философии К. Ясперса. Он считал, что коммуникация присуща каждому человеку, поскольку каждый хочет высказаться и быть услышанным, особенно философ, поэтому настоящей философией такая философская система, которая является наиболее коммуникативной. Коммуникация является универсальной условием существования человека, поскольку без коммуникации не может быть свободы. К. Ясперс подчеркивал, что коммуникация – это не просто общение, в котором человек играет определенные социальные роли, но в экзистенциальной коммуникации отражается сущность самого «актера». Большую ценность для проблемы коммуникации, а в том числе и межкультурной коммуникации, составляют исследования российского философа М. Бахтина. Он придерживается мнения, что изучение языка только со стороны говорящего без необходимого соотношения с другими участниками общения давало бы неверное представление о самом процессе общения. М. Бахтин вводит в акт речи слушателя, тем самым подчеркивая, что слово является «продуктом взаимоотношений говорящего и слушателя». То есть ключевой категорией для философии Бахтина становится личность собеседника.

Современному обществу, в котором сосуществуют носители разных национальных культур, обычаев, психологических укладов и т.д., присущ полиэтничный характер, что объясняет значимость проблем, связанных с преодолением некоторых особенностей и сложностей, присущих межкультурной коммуникации участников образовательного процесса. Одним из главных факторов успешного общения между представителями разных наций является создание благоприятных условий для взаимообогащения малой и доминантного культур, в свою очередь обуславливает необходимость совершенствования содержания образования, форм и методов подготовки кадров в условиях поликультурной среды. Одной из основных задач образования является подготовка молодежи к жизни в инновационном обществе, что вызывает необходимость переориентации системы образо-

вания на формирование у молодого человека инновационного типа культуры, мышления и готовности к инновационному типу действий.

Поликультурное образование – это особый способ мышления, основанный на идеях свободы, справедливости, равенства; образовательную реформу, направленную на совершенствование традиционных образовательных систем для их соответствия интересам, образовательным потребностям и возможностям воспитанников независимо от их расовой, этнической, языковой, социальной, гендерной, религиозной, культурной принадлежности.

Содержание понятия «поликультурность» и необходимость его реализации в образовании заложено в ряде законодательно нормативных документов системы образования Украины Национальная доктрина развития образования, Государственная национальная программа «Образование», Концепция национального воспитания, Концепция гражданского воспитания и др.

Межкультурная коммуникация, обогащает национальные культуры является явлением неоднозначным, поскольку способствует созданию вторичной языковой личности, упрощению и преодолению противоречия «свой-чужой», выступает инструментом культурной экспансии.

Проанализировав источники научной литературы по обозначенной проблеме, можно сделать выводы о том, что приоритетными задачами современного образования являются: сохранение и обогащение культурно-исторических традиций; формирование культуры межэтнических и межличностных отношений. Одним из главных объективных противоречий, присущих культурам всех народов мира, является противоречие между развитием национальных культур и их сближением. Поэтому необходимость диалога культур является условием самосохранения человечества, а формирование духовного единства является результатом диалога современных культур.

Межкультурную коммуникацию истолковывают как знание стандартов восприятия, веры, оценки и поведения, которые распространяются на картины мира, социальные нормы и образцы поведения, которые проявляются в процессе социальной интеракции членов общества.

Таким образом, интегративные процессы в Европе и в целом мире, переход от биполярного к полиполярному сотрудничеству, от диалога к полилогу культур, постоянно растущая академическая мобильность молодежи требуют не только желания понять соседа по общему планетарному дому, но прежде всего предполагают готовность овладеть его языком. Хочется надеяться, что XXI век будет веком взаимопонимания, веком сотрудничества без этнических, расовых и культурных барьеров. Устранение этих барьеров зависит от воли, желания и способности людей разрешать

возникающие межэтнические, межконфессиональные и межкультурные конфликты. Это возможно только на основе понимания и уважения социокультурных различий народов мира и практического осуществления основополагающих принципов межкультурной коммуникации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Taylor, W. Studies in higher education. Oxford, 1993. – Vol. 18, N 1. – P. 118–119. Rec. ad op.: The future of higher education / Ed. by Schuller T. – Milton Keynes, 1991.
2. Грушевицкая, Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : учеб. для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.

Ч. ЧУНЬСЯ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина

КОНЦЕПТ «ФЕН-ШУЙ» В КИТАЙСКОЙ И УКРАИНСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Важнейшим достижением современной лингвистики является рассмотрение языка в новой парадигме, связанной с его участием в когнитивной деятельности человека, в национальной специфике членения окружающей действительности. Лингвокультурный концепт – важнейший объект исследования в лингвокультурологии, он рассматривается как составляющая национальной языковой картины мира.

Одним из основных культурных китайских концептов является Фен-шуй. В нем отражаются важные для китайцев смыслы и ценности, представления о зависимости жизни человека от энергии, которая может быть как положительной, так и отрицательной. Фен-шуй устанавливает условия, при выполнении которых человек вступает в гармоничные отношения с положительной энергией, охватывающей все стороны жизни. Здоровье, семья, дети, богатство, карьерный рост, любовь, творчество, слава, мудрость и нужные связи зависят от гармонии между природой и человеком, а устанавливается гармония путём сложного взаимодействия между датой рождения и определенной ориентацией, законами расположения в пространстве дома, комнат, участка земли, могил предков, вещей в интерьере.

В лингвокультурном концепте язык, сознание и культура взаимодействуют. В случае отсутствия определённого концепта в национальной концептосфере, но востребованного условиями жизни, язык заимствует его из чужой лингвокультуры. Народы в результате взаимодействия обмениваются своими концептами, импортированный концепт реализуется в качестве заимствованного слова.

Далее рассмотрим, как вышеизложенное положение реализуется на практике. Нами предпринята попытка экспериментально выявить реакцию русскоязычных информантов на лексему Фен-Шуй и сравнить ее с представлением Фен-Шуй в китайской концептосфере. Цель эксперимента состоит в выявлении содержания ценностных аспектов концепта Фен-Шуй в китайской и русской языковой картине мира. Эксперимент проводился в 2019 году одновременно в Китае и в Украине методом письменного анкетирования на родном языке. Возраст респондентов – 20–30 лет.

Результаты опроса, проведенного в китайской аудитории, дают основания утверждать, что в китайской языковой картине мира представления о Фен-Шуй связываются прежде всего с историей, национальной философией (горы, вода, хорошее место, течение воды), мифологическим героем (Лу-бань, мастер по Фен-Шуй), восточной традицией (предки и потомки, суеверие) и практической деятельностью (здание, комната, расположение).

Китайцы считают, что наибольший эффект от Фен-Шуй достигается большой внутренней работой, а не только разделением своего дома на зоны и применением соответствующих мер. Мастера по Фен-Шуй считают, что если окружающее пространство здоровое, гармоничное, чистое, то это будет влиять на человека лучшим образом. Внутренний успех дает внешний успех, будь то карьера или бизнес. Исходящие от нас вибрации влияют на внешний материальный мир.

Это самое значительное значение Фен-Шуй для китайцев, поэтому как национально-этническую особенность следует отметить и тот факт, что первые ассоциации, вызываемые словом «Фен-Шуй», у 34,9% китайских респондентов соотносились с принципами или действиями мастеров Фен-Шуй («Лу-бань», «*мастер по Фен-Шуй говорит сложные слова*» и т. п.) и используемыми ими приспособлениями (*книги Лу-бань, схема Багуа*) – вербальные ассоциации такого рода, как показали результаты параллельно проведенного опроса в русской языковой картине мира, полностью отсутствуют в ответах носителей русской лингвокультуры.

В ходе проводившегося эксперимента выяснилось, что у 32% (у 16% «правило расположение кладбищ – 17 человек», у 16% «предки и потомки – 17 человек») опрошенных китайских респондентов слово-стимул «Фен-Шуй» вызывает ассоциации с предыдущим и будущим поколением. Согласно иньскому Фен-Шуй, место и направление кладбища родителей сильно влияет на многие поколения потомков. Чем лучше Фен-Шуй на фамильном кладбище, тем полезнее он молодому поколению. Такого понятия не было в результате проведенного опроса русской картины мира.

Вышеприведенные результаты опроса позволяют сделать вывод о том, что образы Фен-Шуй существуют в наивном сознании китайцев, влияют на их мировоззрение и передаются из поколения в поколение в изученной традиции.

В ходе проведенного эксперимента установлено, что концепт Фен-Шуй в сознании современных украинцев достаточно часто ассоциируется с конкретной техникой или методом. Значительное количество реакций связаны с практической деятельностью, вербальными ассоциациями на слово-стимул «Фен-Шуй», в данном случае являются такие существительные, как «Расстановка предметов, дизайн, ремонт» (43 реакции – 43%).

Концепт Фен-Шуй, представляя китайскую культуру, не имеет органической связи с украинской национальной культурой. Лексема Фен-Шуй подавляющим большинством русскоязычных украинских респондентов (92%) идентифицируется как «иностранный», «непривычный» слово. Это объясняется не совпадением фонетических систем двух языков.

Таким образом, при заимствовании концепта Фен-Шуй в русскоязычную украинскую лингвокультуру наблюдается сужение его семантического пространства. Концепт Фен-Шуй корректирует отношения в русской концептосфере, привнося в украинскую картину мира новые ценности: здоровье и благополучие человека зависят от гармонии с природой, установление которой подчиняется определенным законам. Соблюдая эти законы, человек может влиять на все стороны своей жизни.

Подводя итоги изложенных выше наблюдений, следует подчеркнуть, что концепт Фен-Шуй отражает главные аспекты жизни человека. Заключающиеся в нем понятия являются доминантными не только для китайцев, но и для украинцев. Фен-Шуй является относительно новым в русскоязычном украинском семантическом пространстве, ещё не известно, закрепится ли он в украинской концептосфере, репрезентируя важные ценностные смыслы, или окажется модным на какое-то время словом. Более подробное изучение лингвометодических аспектов проблемы определяет дальнейшую перспективу наших исследований.

А. А. ШИЛОВА

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ФЕНОМЕНА «СОВЕТСКИЙ ЧЕЛОВЕК» СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖЬЮ

В настоящее время понятие «советский человек» в разных гуманитарных науках нередко определяется как особое социально-антропологическое явление, особый тип личности. Собирательный образ жителя СССР в исследованиях содержит определенные характерные черты. Но если раньше подобные черты воспринимались отрицательно, то сейчас отмечается рост положительного отношения к образу советского

человека [1, с. 1]. Причем, чем дальше уходит в прошлое его время, тем привлекательнее оно становится в массовом воображении. По мнению некоторых исследователей, такая демонстративная ностальгия является следствием критического восприятия нынешнего положения. Побочным ее результатом считается поддержание в различных группах общества идеализированной модели советского прошлого. Но не исчезает и прямо противоположная тенденция – представление советской эпохи в виде тупикового развития страны без возможности необходимых прогрессивных реформ.

Для того чтобы понять, какая из сформированных точек зрения имеет больше шансов на существование в современный период и в будущем, следует обратиться к наиболее идейно подвижному пласту общества – студенческой молодежи. Специфика восприятия феномена «советского человека» в умах молодых людей во многом зависит от их идеологической социализации. В процессе взаимодействия представителей молодежи с идеосферой общества происходит избирательное усвоение идеологических ценностей, формирование собственных представлений о ценностной иерархии [2, с. 10]. В ходе взросления именно современная молодежь будет формировать образ советского человека, передающийся следующим поколениям, поэтому работа с данной социальной группой позволит определить будущий эмоциональный окрас словосочетания «советский человек».

В нашем исследовании был применен классический психолингвистический ассоциативный эксперимент, основанный на методе свободных ассоциаций, которые используются в дальнейшем для моделирования исследуемых понятий. Традиционно такие реакции делятся на парадигматические, синтагматические и индивидуальные [3, с. 155]. Парадигматические ассоциации представляют собой реакции, которые подчиняются принципу «минимального контраста». Семантическая близость компонентов слов-стимулов и слов-реакций увеличивает вероятность актуализации слова-реакции в ассоциативном процессе. В случае синтагматических ассоциаций грамматический класс слов-реакций отличается от грамматического класса слова-стимула. Индивидуальные ассоциации обусловлены субъективным опытом испытуемого или каким-либо контекстом, который имеет отношение к респонденту.

Эксперимент был проведен с целью выявления представлений современной молодежи о советском человеке, в частности, нас интересовали их представления о базовых качествах советского человека, а также тех предметах, которые, как полагают сегодняшние молодые люди, являлись индексами социального статуса в советский период. Еще одной задачей, поставленной нами, было выявление индексов социального статуса в современное время, которые затем сравнивались с индексами социального статуса советского периода.

Стимулами в эксперименте являлись следующие словосочетания: «в советском периоде индексами социального статуса были...», «сегодня индексами социального статуса являются...», «советский человек...». В качестве респондентов была выбрана гомогенная по возрасту и социальному положению группа из 25 человек 19–24 лет. Участники эксперимента являлись представителями типичной современной молодежи. Их ответы позволили составить портрет ценностей советского человека, какими они представляются нынешнему поколению.

Каждый из опрошенных использовал определенные слова для обозначения индексов социального статуса советского человека, современных индексов статуса и характеристик советского человека.

Полученные данные показали, что к основному показателю социального статуса современные молодые люди относят деньги. При расчетах, помимо реакций *деньги*, *финансовый достаток*, учитывались и такие слова, как *машина*, *шуба*, *заграничные вещи*, *квартира*, для покупки которых были необходимы средства. Важность денег в Советском союзе, как считают сегодня молодые люди, определялась индексом 0,70. Деньги, по их мнению, и сегодня остаются той основной вещью, которая определяет социальный статус человека, различие заключается лишь в том, что их индекс в настоящее время повысился и составляет 0,83. Таким образом, семантическая близость между статусами в советское и в настоящее время составляет 0,27.

В целом, можно предположить, что современное понимание денег как главного показателя ценности человека экстраполируется определенной частью молодежи и на советский период. Именно в силу этого они полагают, что денежная составляющая являлась самой важной в советское время, и вполне закономерно сохранилась в современной реальности. При этом принципиальным различием, по мнению наших респондентов, является то, что раньше деньги тратились на приобретение общепринятых статусных атрибутов, которые, как представляется молодым людям, являлись основной целью жизни советского человека. В настоящее время достаточно просто большого количества денег, что подтверждается более чем двукратным превышением реакции деньги на стимул «современный индекс социального статуса». Современная молодежь, скорее, рассматривает деньги не как средство для приобретения вещей, а как возможность обезопасить себя от рисков в будущем, что косвенно подтверждается реакциями *чем больше, тем лучше*.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Левада, Ю. А. «Человек советский»: проблема реконструкции исходных форм / Ю. А. Левада // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2001. – № 2. – С. 7–16.

2. Краснова, Е. А. Идеологическая социализация современной российской студенческой молодежи / Е. А. Краснова. – Екатеринбург, 2009. – 187 с.
3. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. Пер. с франц. А. А. Холодовича / Ф. де Соссюр. – М. : Прогресс, 1977. – 696 с.

Н. В. ЯНЕНКО

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет

РЕЧЕВЫЕ МАРКЕРЫ АДРЕСАТА В РЕКЛАМЕ КОСМЕТИКИ

На сегодняшний день условия социального взаимодействия включают в себя множество факторов, одним из которых, безусловно, является реклама в рамках массмедиального пространства. Как отмечают современные исследователи, «в условиях современного «информационного общества», характеризующегося постоянной вовлечённостью человека в аудиовизуальные потоки сетевого и синергейного типа коммуникации, особую значимость имеет массмедийное коммуникативное пространство» [1, с. 55].

Сегодня реклама является неотъемлемой частью как рыночных, так и социальных отношений. Причина пристального интереса исследователей к рекламе заключается прежде всего в том, что, имитируя действительность, реклама «активно воздействует на социальные институты и оказывает значительное влияние на поведение людей» [2, с. 172].

Рекламный текст состоит из следующих структурно-семантических компонентов: заголовок, основной текст, слоган, эхо-фраза. Заголовок привлекает внимание к тексту. Это своего рода посыл к покупателю. Он должен быть конкретным по смыслу и сильным по воздействию. Его цель – заставить прочитать основной текст рекламы. Рекламный слоган – это краткая фраза, являющаяся девизом рекламной компании, а также отдельных фирм и товаров [3]. В ходе реализации успешных рекламных кампаний, посвященных тому или иному товару, рекламный текст зачастую становится средством формирования образа бренда, а также, будучи запоминаемым превращается в фирменный знак, способствующий узнаванию того или иного бренда. Действительно, нельзя не согласиться с тем, что «рекламный слоган – это второе «имя» продукта, от которого во многом зависит имидж марки, ее восприятие потенциальным потребителем» [4, с. 74].

Подзаголовок (или вступительная часть) – элемент рекламного текста, его цель – задержать внимание аудитории, вызвать интерес, заставить читать дальше.

Основная часть передает информацию о товаре, показывает его преимущества, демонстрирует пользу, которую получит потребитель в случае приобретения товара.

Эхо-фраза – это завершающая часть рекламного сообщения, которая дублирует слоган и повторяет основную мысль текста. Она должна убедить покупателя приобрести рекламируемый товар. Такая концовка придает рекламному сообщению завершённый вид.

Эффективность рекламы, независимо от вида и объекта продвижения, во многом зависит от ее адресованности. Адресат в рекламной коммуникации – это всегда потребитель, эффективный рекламный текст должен привлечь внимание потребителя, запомниться ему, вызвать доверительное отношение к рекламной информации. Информация, положенная в основу уникального торгового предложения, выбирается и подается исходя из того, как воспримет ее получатель: понравится – не понравится, посчитает ли он ее интересной, новой, полезной или же неинтересной и / или неактуальной.

«Ключевой задачей рекламного сообщения во все времена являлось привлечение и удержание внимания потенциального потребителя. Реализация задачи по привлечению внимания потребителя находит свое отражение в структуре рекламного медиатекста» [5, с. 13].

Способность проявлять эмпатию рассматривается как один из феминных маркеров, т.к. по мнению многих исследователей женщинам свойственны следующие черты: восприимчивость, эмоциональность, чувствительность, внушаемость, быстрая смена эмоциональных состояний, капризность, истеричность, ранимость, поэтому реклама женской косметики в высокой степени сопряжена с выражением яркой эмоциональной приверженности бренду. Рассмотрим Shiseido. *Visionairy Gel* ‘помада для губ с невесомым покрытием’ – «Помада для губ с невесомой стойкой формулой и легким атласным покрытием, и яркими насыщенными оттенками. Не ощущается на коже благодаря революционной технологии Triple Gel Technology, соединяющей большое число пигментов с водой, обеспечивая необыкновенную плавность скольжения стика и мягкое приятное покрытие, при этом устойчивое. Формула держится на губах до 6 часов. Максимально комфортная в использовании, невесомая формула помады на 15% состоит из воды, которая при контакте с губами создает легкий охлаждающий эффект и мгновенное длительное увлажнение».

В данном рекламном тексте воздействие осуществляется за счет направленности как на чувственное восприятие («невесомая», «создает легкий охлаждающий эффект», «мягкое приятное покрытие», «максимально комфортная»), так и на эмоциональное: использование оценочных слов типа «необыкновенную», «охлаждающий», «инновационный» отображает максимальную степень удовлетворения результатом использования косметического средства, что, в свою очередь, является наивысшей мерой проявления чувств. После прочтения этого текста нет никаких со-

мнений: он адресован девушке. Также подчеркивается стойкость и состав продукта.

Следующим примером будет косметическое средство этого же бренда, но ориентированное на мужскую аудиторию:

Shiseido Men ‘крем для бритья’ – «Обладает насыщенной текстурой и обеспечивает чистое бритье даже при сухой коже или наличии густой бороды. Предотвращает порезы, легко смывается. Обеспечивает легкое и гладкое скольжение бритвы, предотвращает раздражение и покраснение кожи. Содержит комплекс для защиты от повреждений (Damage Defense Complex), который восполняет недостаток влаги и активизирует защитные функции кожи. Не закупоривает поры. Протестировано дерматологами».

Мужской вариант рекламы – менее образный по описанию, более сухой по содержанию, предпочтение отдается фактам, а не эмоциям, объяснить это можно высокой степенью доверия мужчин к фактическим данным.

Итак, целью любого рекламного текста является вызов перлокутивного эффекта, а именно – заинтересованности покупателя и побуждение к приобретению данного товара. Ввиду увеличивающегося охвата аудитории СМИ, представляется важным учет интересов всех категорий потребителей [6]. Таким образом, анализ показал, что эффективность прагматического эффекта, оказываемого рекламным слоганом на реципиента в большинстве случаев гендерно обусловлена, т.к. коммуникативные установки напрямую зависят от характеристик адресата.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Викулова, Л. Г. Структуры моделирования ценностных ориентиров дискурса социальной реальности в массмедийном коммуникативном пространстве / Л. Г. Викулова, Е. Ф. Серебренникова. // Вестник МГПУ. – Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2014. – № 2(14). – С. 55–63.
2. Грошев, И. В. Полоролевые стереотипы в рекламе / И. В. Грошев. // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – №3. – С. 119–133.
3. Подорожная, Л. В. Теория и практика рекламы / Л. В. Подорожная. – М. : Омега-Л, 2011. – 343 с.
4. Блинкина-Мельник, М. М. Рекламный текст: задачник для копирайтеров / М. М. Блинкина-Мельник. – М. : ОГИ, 2004. – 200 с.
5. Лободенко, Л. К. Рекламный медиатекст в условиях конвергенции СМИ / Л. К. Лободенко. // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. Сер. Лингвистика. – Челябинск, 2013. – Т. 10. – № 1. – С. 10–15.
6. Вишневская, Е. М. Анализ способов выражения диалогичности на материале русскоязычного новостного дискурса / Е. М. Вишневская, Д. И. Абросимов. // Гуманитарные чтения «Севастопольская гавань». – Севастополь : ФГАОУ ВО Севастопольский гос. ун-т, 2019. – С. 274–279.

М. В. ЯРОШУК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина

ЭВФЕМИЗМЫ КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ

Феномен манипуляции играет важную роль в медиа дискурсе, поскольку с его помощью достигается основная цель медиа дискурса – завоевание и удержание внимания. Под манипуляцией Е. Л. Доценко понимает: «манипуляция – это вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями» [1, с. 23].

Таким образом, манипулирование рассматривается как процесс использования людей для реализации собственных целей. Адресаты в таком случае превращаются в объекты манипулирования, воля которых не имеет для манипулятора значения. Действия, совершаемые над манипулируемым, неведомы, а зачастую и скрыты от него. Целью любой манипуляции является скрытое побуждение человека к определенным действиям, к изменению системы взглядов, ценностей и установок. Манипуляция успешна тогда, когда манипулятор сохраняет иллюзию свободы выбора решений и манипулируемый не осознает самого факта воздействия и полагает, что он действует по собственной воле.

Основным орудием манипулирования в медиа дискурсе является язык. О. Н. Быкова характеризует речевое манипулирование как «вид языкового воздействия, используемый для скрытого внедрения в психику адресата целей, намерений, отношений или установок, не совпадающих с теми, которые имеются у адресата в данный момент» [2, с. 99]. Способы языкового манипулирования разнообразны и осуществляются на всех уровнях языка: фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом. Но, безусловно, самым широким является лексический уровень манипулирования.

Высоким манипулятивным потенциалом обладают эвфемизмы. Под эвфемизмом понимается «слово или выражение, заменяющее другое, неудобное для данной обстановки или грубое, непристойное» [3, с. 831].

В качестве основного признака манипуляции исследователи называют скрытый характер воздействия, сам факт которого не должен быть замечен объектом манипуляции. Именно поэтому из многочисленных языковых средств манипулятивного воздействия наше внимание привлекли эвфемизмы – слова или выражения, способные вуалировать, затемнять факты и события, имеющие для общественного сознания заведомо неблагоприятную систему оценок и способные вызвать антипатию. Лингвистическая

природа эвфемизмов такова, что они отвлекают внимание реципиента от запретного понятия, и, таким образом, являются эмоционально нейтральными субститутами нежелательных или слишком резких обозначений.

Определим основные функции эвфемизмов в медиа дискурсе. Собственно-эвфемистическая функция связана с существованием табуированных лексических единиц, которые коммуникатор боится употреблять в своей речи. Самым высоким показателем табуированности является тема смерти.

Интенциональная функция используется для манипулирования сознанием адресата, что помогает говорящему утаить информацию. В данном случае эвфемизмы используются преимущественно для отвлечения от той или иной деятельности, носящей негативный характер. Особенно остро это проявляется при описании военной агрессии. Эвфемизация помогает представить эту ситуацию в более выгодном свете.

Контактоустанавливающая функция проявляется в намерениях установить контакт с аудиторией. Избегая прямых наименований, которые могут оттолкнуть адресата, говорящий создает условия для продуктивного общения с помощью эвфемистической лексики. Example: “*And we are going to reach out to every boy and girl, as well as every adult, to bring you in to working on behalf of our country*” (Presidential Debate at Washington University, October 9, 2016). Х. Клинтон активно использует эвфемизмы с целью реализации политической корректности, создавая тем самым модель идеальных людей в идеальном обществе.

В настоящее время метафора рассматривается как когнитивный инструмент, структурирующий мышление человека, а также создающий его картину мира. Метафорический образ позволяет человеку осмысливать окружающий мир посредством уже имеющихся образов.

Интерес к изучению когнитивных метафор в рамках лингвистики объясняется тем, что данное средство является мощным инструментом воздействия на сознание аудитории.

В газетном дискурсе активно используются фонетические эвфемизмы, используемые для передачи в основном грубой лексики, которую невозможно отследить в газетном стиле.

Еще одним типом эвфемизмов являются эвфемизмы, образованные словообразовательным способом. Данные эвфемизмы существуют в форме сокращений, аббревиатур или используют аффиксы для словообразования. Суффиксы и префиксы в данных примерах используются для образования антонима, который в определенном контексте выполняет функции эвфемизма.

Например, «*Madonna petitioned for divorce on the ground of Ritchie's unreasonable behaviour.*» – Мадонна заявила о разводе по причине неадекват-

ного поведения Ричи [The Independent, 2007]. В данном примере выражение «unreasonable behaviour» также является эвфемизмом к более грубому выражению «awful behaviour», которое заключалось в частых посещениях пабов и долгих отлучках из дома. В этих примерах видны попытки автора смягчить неприятность ситуации в обоих случаях.

Следующий пример взят из статьи «Phone Company Apologies for Obama Security Breach». «The cell phone *had not been active* for month. » – Сотовым телефоном *не пользовались* в течение месяца [The Guardian, 2009]. В приведенном примере выражение «had not been active» является эвфемизмом к выражению «did not work». Здесь, важно отметить употребление страдательного залога, который является способом образования эвфемизмов на синтаксическом уровне.

Следующим типом эвфемизмов, являются эвфемизмы, образованные лексико-семантическим способом. Одним из способов образования эвфемизмов путем изменения семантики слова является метафора.

«Government soldiers are also eager to take a share of the profits» – правительственные солдаты тоже мечтают *взять свою долю прибыли* (The Times, 2009). Метафора «to take a share of the profits» употребляется в данном контексте в смысле «to grab», «to loot» – захватить, заграбастать. Этот эвфемизм даже в измененном виде имеет ярко выраженную негативную оценку.

Метафоры, понятийной сферой которых являются деньги, были и остаются популярными. Так, Дональд Трамп метафорически сравнивает предвыборную компанию Хиллари Клинтон «с ложью стоимостью в 38 миллионов долларов», что добавляет оттенок язвительности и иронии его выступлению: «I don't think I've ever heard so many horrible things said about me in one week. 38 million dollars' worth of horrible lies» (Donald Trump, Victory Speech, Press Conference after Winning Mississippi, Michigan, March 9, 2016).

В ходе изучения газетных текстов нами были найдены примеры эвфемизмов, способом образования которых является метонимия.

«It is as much a challenge to the left, and our commitment to the state and centralization, as it is to the right with its unquestioning *embrace of the market*. – Это письмо представляет собой не что иное, как вызов, как левым, с их приверженностью к государству и централизованности (власти), равно как и для правых с их *безоговорочным охватыванием рынка*» (The Guardian, 2012). В данном примере эвфемизмом является «embrace», которое в рассматриваемом контексте имеет значение «доминировать» и заменяет более прямолинейное «to dominate».

Как мы видим, метафора – один из наиболее существенных методов воздействия на аудиторию, а использование концептуальной метафоры в медиа тексте позволяет перестраивать сознание адресата.

Эвфемизмы обладают высоким манипулятивным потенциалом за счет неброскости, неочевидности для реципиента: в современном информационном потоке их трудно вычленивать из контекста и «распознать», т.е. идентифицировать табуируемый денотат, скрывающийся за эвфемизмом. Кроме того, лишь немногие реципиенты знакомы с данным лингвистическим явлением, следовательно, большинству аудитории сложно понять, как осуществляется манипулятивное воздействие.

Принцип учета языкового уровня эвфемизации (графический, фонетический, морфологический, лексико-семантический, синтаксический) должен быть основным при построении классификации манипулятивных способов и средств эвфемистической зашифровки речи, поскольку манипулятивные возможности данных языковых уровней различны и зависят от используемых средств воздействия на сознание адресата. Так, манипулятивный потенциал графического, фонетического и морфологического уровней нельзя назвать высоким, поскольку эвфемизмы, реализующиеся на данных уровнях, обладают довольно тесной связью с табуируемой прямой номинацией. Тем не менее, графические эвфемизмы могут формально «замаскировать» запретное слово. Фонетические эвфемизмы создают видимость непринадлежности данного слова к той же системе, к которой относится табуированное слово. Морфологические эвфемизмы способны приуменьшить нежелательный признак, что ведет к искажению представлений аудитории о сущности проблемы, способствует завуалированию серьезности и значимости событий. Аббревиатуры затемняют внутреннюю форму слова и, следовательно, лишают его определенных негативных коннотаций.

Проведенный анализ манипулятивных возможностей эвфемизмов показал, что лексико-семантические и синтаксические эвфемизмы оказывают наибольшее манипулятивное воздействие в языке СМИ, поскольку именно они способны максимально отходить от запретного денотата в силу исключительно разносторонних и мощных средств воздействия на сознание адресата. Так, генерализация значения позволяет снять компоненты прагматического фокуса, мотивирующие отрицательную оценку, и снизить концентрацию внимания благодаря «размытым» эвфемизмам, абсолютно нейтральным и приложимым к широкому классу объектов или явлений. Манипулятивный потенциал метафоры кроется в ее семантической двуплановости, в способности маскировать предмет мысли. Способность метонимических эвфемизмов манипулировать реципиентом объясняется сложностью восстановления ассоциативных связей между табуированным денотатом и эвфемизмом. Образование эвфемизмов путем поляризации

значений создает благоприятные условия для манипулирования, так как вместо негативного обозначения денотата предлагается прямо противоположное по смыслу обозначение. Заимствования и термины являются высокоэффективным средством манипулирования, поскольку иноязычные слова малопонятны носителям языка-реципиента; они не имеют нежелательных коннотаций и воспринимаются говорящими как более престижные, «благородные», следовательно, обладают способностью «улучшить» денотат даже при его прямом обозначении.

Синтаксические способы и средства образования эвфемизмов являются самыми сложными из всех, так как эвфемистичность высказывания создается не отдельными словами, а всей синтаксической конструкцией в целом. Однако данная сложность повышает способность синтаксических эвфемизмов манипулировать сознанием реципиента: в огромном информационном потоке, который обрушивают СМИ на современного человека, синтаксически эвфемистичную фразу трудно распознать и идентифицировать скрытый за ней отрицательный денотат.

Статистический анализ показал, что наиболее употребительным способом образования манипулятивных эвфемизмов в текстах СМИ является генерализация значения (как в русском, так и в английском языках) – более 70%. Популярность этого способа эвфемизации объясняется тем, что он позволяет коммуникатору не выдавать за правду явную ложь, а лишь слегка расширить границы самой правды за счет использования гиперонима.

Лингво-коммуникативной особенностью функционирования эвфемизмов в текстах СМИ является использование сразу нескольких манипулятивных способов и средств эвфемизации, что повышает уязвимость реципиента к манипулированию.

Для осуществления эффективного манипулятивного воздействия эвфемизм не должен употребляться в тексте одновременно с нежелательной прямой номинацией, иначе он потеряет способность манипулировать общественным мнением. Природа и механизмы манипулятивного воздействия эвфемизмов аналогичны в русском и в английском языках, поскольку эвфемизмы представляют собой лингвистическую универсалию как во временном, так и в пространственном плане и отражают универсальные законы человеческого мышления. При переводе абсолютного большинства эвфемизмов (за исключением фонетических и морфологических) можно добиться максимальной степени эквивалентности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Доценко, Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – М. : ЧеРо, 1997. – 344 с.
2. Быкова, О. Н. Языковое манипулирование / О. Н. Быкова // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. – 1991. – №1. – С. 99–103.

3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Сов. Энциклопедия, 1978. – 847 с.
4. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 155 с.
5. Чудинов, А. П. Россия в метафорическом зеркале / А. П. Чудинов // Рус. Речь. – 2001. – №1. – С. 34-41.
6. Landtsheer, Ch. de. Function and the Language of Politics. A Linguistics Uses and Gratification Approach / Ch. de Landtsheer // Communication and Cognition. – 1991. – Vol.24, №3/4. – P. 299–342.
7. Дмитриев, А. В. Социология политического юмора / А. В. Дмитриев. – М. : Роспэн, 1998. – С.94–147.
8. Горностаева, А. А. Политика и ирония: совместимость и взаимодействие / А. А. Горностаева. – М. : ИПЦ «Маска», 2015. – 205 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

А. Д. АНДРИАНОВА

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ В ТВОРЧЕСТВЕ К. ВОННЕГУТА

При анализе произведений через призму интертекстуальности мир предстает как единый, большой текст. В этом тексте все когда-то уже было сказано и присутствует неразрывная связь со сказанным. Интертекстуальность – одна из важнейших тенденций постмодернистской литературы.

Рассмотрим, как Курт Воннегут внедряет интертекст в роман «Бойня номер 5». Прежде всего, обратим внимание на эпиграф к роману:

Ревут быки, теленок мычит.

Разбудили Христа- младенца,

Но он молчит. [1, с. 5].

Здесь автор романа ссылается на известную рождественскую песню «Away in a manger». На протяжении всего произведения можно проследить связь с библейскими мотивами и образом Христа. Во время войны Билли почти не плакал, несмотря на все ужасы, происходившие вокруг. В этом отношении его можно сравнить с фигурой Христа.

Показательна также сцена, где Билли сквозь сон слышит сокрушительные голоса двух немцев, они напоминают ему приверженцев Иисуса:

«Прежде чем Билли открыл глаза, он подумал, что такими жалостливыми голосами, наверное, переговаривались друзья Иисуса, снимая его изуродованное тело с креста». [1, с. 120].

Постмодернистский текст не отрицает возможности нескольких интерпретаций, не исключая друг друга. Так, в выше приведённой сцене неслучайно упоминание настроения, царившего среди друзей Иисуса сразу после распятия. Такое же настроение наблюдалось и у людей поколения войны: страх, разочарование, безысходность и беспомощность. Внедрение интертекстуальности, основанной на библейском сюжете, в повествование гиперболизирует мотив бессмысленности войны.

Во время поездки на Тральфамадор, Билли просит у пришельцев книгу. Несмотря на то, что в цифровом варианте они владеют почти всем культурным наследием планеты Земля, в привычном виде у инопланетян имеется только одна книга: «Долина Кукол», написанная американской писательницей Жаклин Сюзанн. Примечательно, что К. Воннегут выбирает именно это произведение. Роман, написанный почти сразу после окончания войны, о трех женщинах, пытающихся построить карьеру и найти лю-

бовь. «Долина кукол» признана одним из наиболее читаемых произведений своего столетия среди массовой литературы. Роман, который будет представлен в инопланетном музее Тральфамадора как экземпляр классической литературы землян, наводит читателя на мысль о духовном упадке второй половины XX века.

В романе «Бойня номер 5» также обнаруживаются связи и с научными трудами. Одной из самых привлекательных фигур для жителей Тральфамадора является Чарльз Дарвин. Идеи, отраженные в его работах, находят у них отклик:

«...больше всего привлекает Чарльз Дарвин, который учил, что тот, кто умирает, должен умирать, что трупы идут на пользу». [1, с 218]

Образ Дарвина и искажение его идей через призму человеческой смерти, символизирует власть, которая любыми способами пытается оправдать войну и огромные потери. Смерть представляется как нечто естественное, обыденное и даже полезное. Человек даже на войне – обычный представитель своего вида, чья жизнь ничего не значит.

Другим примечательным примером использования интертекста является сцена, где Билли слушает песню, исполняемую квартетом:

*Хлопок десять центов,
мясо- сорок шесть,
человеку бедному
ничего есть.* [1, с. 165].

Данная песня – это композиция американского музыканта Боба Миллера, записанная во времена Великой Депрессии. Боб Миллер активно критиковал правительство и открыто заявлял об этом в своем творчестве. В песне отражена история о реальном событии, когда цены на хлопок упали невероятно низко, так, что сельское хозяйство потерпело огромные убытки, а правительство никак не решало проблему. Это событие повлекло за собой голод и массовые недовольства. Неслучайно, что в романе данная песня расстраивает Билли, он бессознательно проводит параллель между трудными временами Великой Депрессии и безысходным положением во время Второй Мировой Войны. Аллюзия на историческое прошлое создает впечатление цикличности жизни.

Таким образом, с помощью интертекста К. Воннегут выстраивает диалог с читателем, дает многогранную картину происходящего в романе, связывает действие с историко-культурными событиями прошлого.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воннегут, К. Бойня номер 5.; [пер. с англ. Р. Райт-Ковалёвой] / К. Воннегут. – М. : АСТ, 2018. – 221 с.
2. Ильин, И. П. Постмодернизм: словарь терминов / И. П. Ильин. – М. : ИНИОН РАН - INTRADA, 2001. – 384 с.

Т. А. АСТАПЧЫК

Беларусь, Мінск, Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт
імя М. Танка

АСАБЛІВАСЦІ ЎЖЫВАННЯ НЕКАДЫФІКАВАНЫХ АД'ЕКТЫЎНЫХ КАМПАЗІТАЎ У АНГЛІЙСКОЙ ПРОЗЕ 20-30-Х ГАДОЎ XX СТАГОДДЗЯ

Матэрыялам для даследавання паслужылі англійскія некадыфікаваныя ад'ектыўныя кампазіты (далей НАК), сабраныя метадам скразной выбаркі з англійскіх мастацкіх тэкстаў (далей АМТ) 20–30-х гадоў XX стагоддзя 15 пісьменнікаў (Дэвід Герберт Лоўрэнс, Вірджынія Вульф, Джон Галсуорсі, Рычард Олдынган, Гільберт Кіт Чэстэртан, Герберт Уэлс, Уільям Сомерсет Моэм і інш.). “Кадыфікацыя мовы (лінгвістычная кадыфікацыя) – гэта экспліцытнае прызнанне нарматыўнасці моўных з’яў і фактаў, зафіксаваных у слоўніках, граматыках” [1, с. 155]. У нашым даследаванні пад НАК разумеюцца індывідуальна-аўтарскія складаныя ад’ектывы, не зарэгістраваныя нарматыўнымі слоўнікамі літаратурнай мовы. Услед за І. Ю. Вераксіч англійская літаратура ў даследаванні разглядаецца як шматнацыянальная, прадстаўленая не толькі пісьменнікамі Англіі, але і Шатландыі, Ірландыі і Уэльса [2, с. 61].

Высокая частотнасць НАК у АМТ 20–30-х гадоў XX стагоддзя абумоўлена інтра- і экстралінгвістычнымі фактарамі. Да першых можна аднесці асаблівасці прыметніка як правадніка ў вядучыя мысленчыя працэсы чалавека і НАК як індывідуальна-аўтарскай неаднакампанентнай адзінкі, аналітызм англійскай мовы. Уплыў характэрнага для сусветнага мастацтва першай трэці XX стагоддзя мадэрнізму, рэфлексійны перыяд у літаратуры пасля Першай сусветнай вайны таксама дэтэрмінавалі тэндэнцыі да наватарства сярод англійскіх пісьменнікаў, што выявілася ў тым ліку праз НАК. Найбольшая колькасць НАК зафіксавана ў творах Д. Г. Лоўрэнса, В. Вульф, Р. Олдынгтана, Дж. Галсуорсі – прэзаікаў, скіраваных на рамантычнае, лірычнае асвятленне рэчаіснасці, заглыбленасць ва ўнутраны свет чалавека.

Сярод НАК мэтазгодна вылучыць аказіянальныя і патэнцыяльныя адзінкі. Акрамя такіх даўно вядомых у мовазнаўстве крытэрыяў дыферэнцыяцыі індывідуальна-аўтарскіх слоў, як прадуктыўнасць словаўтваральнага тыпу, чляннасць і празрыстасць структуры, ідыяматычнасць і экспрэсіўнасць, падаецца лагічным дадаць наступныя: сувязь з працэсамі неалогіі на момант утварэння, мэта ўтварэння, залежнасць ад кантэксту пры дэкадзіраванні семантыкі, знешнія камбінаторныя магчымасці (спалучальнасць з азначаемым словам ці

спалучэннем слоў), сфера ўжывання. У АМТ 20–30-х гадоў ХХ стагоддзя пераважаюць арганічныя для аналітычнага ладу англійскай мовы і англасаксонскай моўнай культуры патэнцыяльныя ад’ектывы (каля 66 %). Каля 5,3 % англійскіх НАК неаднаразова зафіксаваны на старонках мастацкіх тэкстаў, пры гэтым 61,2 % НАК паўторна ўжываюцца адным і тым жа пісьменнікам: *He sat erect and inscrutable, remote-seeming* (D. H. Lawrence); *But she was very carefully made up, and very well dressed, though simply: and sitting there, full-bosomed, rather sad, remote-seeming...* (D. H. Lawrence); *...So that she should envelop him yielding, in her all-beneficent love* (D. H. Lawrence); *She was quite sure that her love was all-beneficent* (D. H. Lawrence).

Улічваючы моцную дыскурсіўную залежнасць НАК, мэтазгодна разглядаць кожны складаны ад’ектыў у межах АМ – мінімальнага кантэксту (як правіла, НАК + субстантыў), неабходнага для аналізу лінгвістычных абставін утварэння і функцыянавання НАК: *angry-blown whistle, dull-gray smear, faintly-smiling look, grey-dark wood, now-abandoned mine*.

Мадэлі ўтварэння НАК адметныя разнастайнасцю, арыгінальнасцю і пацвярджаюць магчымасць размежавання пытанняў індывідуальна-аўтарскага словакладання і дэрывацыйных асаблівасцей кадыфікаваных пластоў лексікі [3, с. 351]. Англійскія НАК утвараюцца спосабам чыстага складання і складана-суфіксальным спосабам. У залежнасці ад часцінамоўнай прыналежнасці першага кампанента вылучаны наступныя структурныя разнавіднасці НАК: 1) з першым кампанентам – асновай прыметніка; 2) з першым кампанентам – асновай прыслоўя; 3) з першым кампанентам – асновай назоўніка; 4) з першым кампанентам – асновай займенніка; 5) з першым кампанентам – асновай лічэбніка ці няпэўна-колькаснага слова; 6) з першым кампанентам – аддзеяслоўнай асновай. Перыферыйную зону сістэмы англійскага прыметніка фарміруюць складаныя ад’ектывы з апорным субстантыўным кампанентам – пераходныя выпадкі, якія выяўляюць дыялектычныя сувязі паміж катэгорыямі назоўнікаў і прыметнікаў у сістэме англійскай мовы [4]: *small-part actress, knife-blade eyes*. Такія адзінкі часта з’яўляюцца стылістычна маркіраванымі ў АМТ, рэпрэзентуючы прымету з элементамі вобразнасці. Для англійскіх кампазітаў характэрны надзвычай высокі камбінаторны патэнцыял, а ў якасці першага кампанента можа выступаць аснова слова любой часціны мовы [5, с. 43]. Пры дэрывацыі аказіянальных кампазітаў прэвалюе спосаб чыстага складання, а патэнцыяльных – складана-суфіксальны спосаб.

Семантычная катэгарызацыя англійскіх НАК з дапамогай метаду лексіка-семантычных палёў (з улікам пануючай у сучаснай лінгвістычнай парадыгме антрапацэнтрычнай канцэпцыі) дазволіла вылучыць тры глабальныя

семантычныя сферы, ТСП, у межах якіх функцыянуюць НАК, – “Чалавек” (81,2 %), “Прырода” (17,1 %), “Агульныя паняцці” (1,1 %), што адлюстроўваюць фрагменты найўных (не навуковых) карцін свету. У асобную семантычную падгрупу ўключаны субстантываваныя НАК (0,6 %). Першыя кампаненты англійскіх НАК рэпрэзентуюць перш за ўсё матэрыялізаваную прымету, даступную для ўспрымання органамі пачуццяў: *long-stemmed lily, soil-buried seed, tall-shafted pines, stone-laid earth*. Англійскія НАК, большасць якіх складаюць патэнцыяльныя словы (каля 66 %), скіраваны на наданне аб’екту канкрэтнай характарыстыкі, значнай для матэрыяльнага свету прыметы і рэалізуюць “генетычна” закладзенае ў англійскай мове імкненне да кампрэсіі без канататыўнай інтэнцыі.

Такім чынам, некадыфікаваныя словы з’яўляюцца ўвасабленнем глыбінных моўных магчымасцей (дэрывацыйных, семантычных, стылістычных), якія могуць застацца нявыяўленымі пры скіраванні даследчыцкай увагі выключна на кадыфікаваныя пласты лексікі.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. – 5-е изд., испр. и доп. – Назрань : Пилигрим, 2010. – 486 с.
2. Зарубежная литература, XX век : курс лекций / авт.-сост. И. Ю. Вераксих. – Мозырь : Мозыр. гос. пед. ун-т, 2010. – 252 с.
3. Ефимов, А. И. Язык сатиры Салтыкова-Щедрина / А. И. Ефимов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1953. – 496 с.
4. Писаревская, О. И. Сложные прилагательные с опорным субстантивным компонентом в современном английском языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / О. И. Писаревская. – Владивосток, 1984. – 174 л.
5. Янко, Н. А. К вопросу о поликатегориальности моделей словосложения в современном английском языке / Н. А. Янко // Теоретические основы словосложения и вопросы создания сложных лексических единиц : межвуз. сб. науч. тр. / Пятиг. гос. пед. ин-т иностр. яз. ; редкол.: Е. С. Кубрякова (отв. ред.) [и др.]. – Пятигорск : ПГПИИЯ, 1988. – С. 37–48.

И. Н. БАХУР

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

ПОТЕРЯ ИДЕНТИЧНОСТИ В РАССКАЗЕ ДЖУМПЫ ЛАХИРИ «НАСТОЯЩИЙ ПРИВРАТНИК»

Автор рассказа «Настоящий привратник», Джумпа Лахири, – американская писательница бенгальского происхождения Ниланьяна Судесна. Семья писательницы переехала из Лондона в США, когда Ниланьяна была

еще ребенком, и хотя она считает себя американкой, но в своем творчестве постоянно обращается к судьбам индийских иммигрантов. Ниланьяна Судесна в университете изучала английскую литературу и писательское мастерство. В 2000 году она получила Пулитцеровскую премию по литературе за свой дебютный сборник рассказов «Толкователь болезней». Данная статья рассматривает проблему идентичности, возникшую в результате раздела Индии на два государства.

Рассказ «Настоящий привратник» повествует о Бури Ма, уборщице, которая подметает лестницу в одном из старых домов Калькутты. Кроме уборки эта шестидесятичетырехлетняя женщина выполняет еще целый ряд функций: она контролирует происходящее на улице рядом с домом, следит за странствующими торговцами, переходящими от двери к двери, чтобы предложить разные товары на продажу, вызывает рикшу, когда это необходимо, и может с помощью своей метлы прогнать подозрительного субъекта, заглянувшего на территорию дома, чтобы причинить какой-нибудь ущерб. Взамен на эти услуги жильцы позволяют ей ночевать в подъезде дома, делятся с ней едой и терпят ее многочисленные, противоречивые, вымышленные истории о богатом прошлом. Однажды один из жильцов решает модернизировать дом и устанавливает в подъезде умывальник, чтобы остальные жильцы могли воспользоваться этим достижением цивилизации. В след за этим остальные жильцы начинают реализовывать свои планы по модернизации дома. Подъезд наполняет множество разных людей, и Бури Ма уже не в состоянии следить за порядком в доме. Она перебирается жить на крышу и каждый день после полудня уходит за пределы дома, проводя много времени в кварталах по соседству. В один из таких дней в момент ее отсутствия умывальник на лестничной клетке украли, что вызвало бурю негодования со стороны жильцов. Они, выдвинув целый ряд обвинений в сторону Бури Ма в пособничестве вору, выгнали ее из дома.

В 1947 году Южно-азиатский континент был разделен на две страны – Индию и Пакистан. Разделение страны стало причиной массовой миграции, которая повлекла за собой множество человеческих трагедий. Образ Бури Ма, созданный писательницей в рассказе, – яркий пример такой судьбы. Она была вынуждена покинуть Пакистан и перебраться в Индию, потеряв при этом всю свою семью, которую она упоминает в разговорах с жильцами дома, рассказывая о своем зажиточном прошлом.

Джумпа Лахири во многих своих произведениях затрагивает вопрос о том, что определяет идентичность человека, как ему удастся решить дилемму о том, готов ли он отказаться от своих корней и принять новую родину и новое «я», или прошлое и все, что с ним связано, перевешивает. Человеку приходится балансировать на грани двух миров. В каждом рассказе сборника «Толкователь болезней» герои Джумпы Лахири стоят перед

этим непростым выбором, в том числе и Бури Ма. Оставшись в Калькутте одна без семьи, она лишается своей прежней идентичности, что становится огромной трагедией для пожилой женщины. Пересказывая много раз истории из своей прошлой счастливой и богатой жизни, Бури Ма стремится хотя бы таким образом воскресить свою счастливую жизнь и сохранить прежнюю идентичность. Жильцы дома считают, что «она, вероятно, придумывала истории как способ оплакать потерю своей семьи» [1, с. 72]. Еще одна деталь, которая возникает на протяжении всего рассказа и связывает Бури Ма с прошлым – это связка ключей, которую она все еще носит с собой «вместе с остальными сбережениями, прикреплённой к свободному концу сари» [1, с. 71]. В конце рассказа эти ключи вместе со скромными сбережениями женщины были украдены. Этот эпизод в рассказе символизирует окончательную потерю героиней своей прежней идентичности. У Бури Ма больше нет вещей, которые бы связывали ее с прошлым и определяли ее идентичность.

Но и в настоящем статус, положение и идентичность этой женщины не определены. Автор рассказа указывает на это уже в заглавии произведения. Слово «*durwan*» происходит от персидского слова «*darwān*», которое обозначает «привратник», «охранник». Кроме уборки лестничной клетки Бури Ма вынуждена принять и этот статус, хотя «при нормальных обстоятельствах это – не женская работа» [1, с. 73]. Героиня ответственно и бдительно выполняет свои обязанности, но стремление жильцов модернизировать дом лишают ее этой возможности, как, впрочем, и возможности жить в этом доме. У нее нет стационарной кровати, и она спит на лестничной площадке рядом с почтовыми ящиками. Но работы по модернизации дома вытесняют ее на крышу. В Калькутте героиня лишена и своей идентичности, что очень ярко демонстрирует автор произведения через имена персонажей. Все герои рассказа названы по именам: мистер Далал, миссис Мисра и главный авторитет среди жильцов дома – мистер Чатерджи. Главную же героиню в рассказе называют Бури Ма, что вовсе не является именем, которое дают человеку при рождении, а скорее определяет ее статус. «Бури Ма обозначает «большая матушка» на бенгальском языке, обычно такое имя дают пожилым женщинам-служанкам в Южной Азии» [2, с. 57]. Согласно автору произведения идентичность человека определяют многие вещи, которые окружают человека в жизни: его семья, место жительства, люди, с которым он сталкивается в повседневной жизни, обстановка. Оттолкнувшись от этих положений, становится понятным, что главная героиня рассказа «Настоящий привратник» Бури Ма после депортации в Индию лишается своей прежней идентичности, которая определяла ее жизнь. Муж и четыре дочери остались в Пакистане. Там же остался и ее прекрасный двухэтажный кирпичный дом с розовым садиком и множеством сундуков.

С прежней жизнью Бури Ма связывают лишь теплые воспоминания и связка ключей от сундуков. Новая жизнь в другой, чужой для нее стране не дает возможности обрести новую идентичность. В силу возраста она не может завести новую семью или новый дом, даже ее новый рабочий статус не определен. Бури Ма выполняет женскую работу, подметая лестничную клетку, но она вынуждена брать на себя и часть мужских обязанностей, в том числе отваживание непрошенных гостей и предупреждение нанесения ущерба дому. А кража умывальника полностью лишает ее единственной более-менее устойчивой части ее новой идентичности, которую Бури Ма удалось обрести в Индии, – работы и жилья. Выгнанная жильцами дома, она уходит, оставив из всех немногочисленных пожитков, накопленных за время проживания в Индии, всего лишь один предмет – метлу.

Можно сделать вывод, что в данном произведении на примере Бури Ма Джумпа Лахири пытается разобраться в проблеме идентичности, которая возникла из-за разделения станы на две части. Главные темы рассказы – отчуждение и кризис идентичности. Мы видим, что депортация и возраст лишают Бури Ма возможности обрести новую идентичность в Индии. До конца произведения она остается верна своей прежней идентичности, оставленной за пределами Индии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Lahiri, Jhumpa. *Interpreter of Maladies* / J. Lahiri. – New York: Houghton Mifflin Harcourt, 1999. – 198 p.
2. A Real Durwan by Jhumpa Lahiri. Boori. Term Analysis [Electronic resource] // LitCharts. – Mode of access: <https://www.litcharts.com/lit/a-real-durwan/terms/boori>. – Date of access: 14.01.2020.

Е. В. ГУЛЕВИЧ

Беларусь, Гродно, Гродненский государственный университет имени Я. Купалы

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РАССКАЗА В. НАБОКОВА «КРАСАВИЦА» НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

В. Набоков – классик русской и американской литератур; мастер художественного слова, чье творчество представляет собой удивительную гармонию языков и литератур. Как известно, Набоков был полиглотом, знал несколько языков и создавал свои произведения на русском и на английском языке. Во многом этому способствовало образование, которое будущий писатель получил в Кембридже. Более того, после того как он переехал в Америку, Набоков стал писать исключительно на английском. И

ему это мастерски удавалось. Набоков был принят не только литературной интеллигенцией Америки, но стал почитаем американскими читателями.

Однако Набокову было важно быть услышанным и на родине – первое время он сам выполнял переводы своих произведений. Со временем переводы стали выполняться в соавторстве с сыном Дмитрием.

Одним из весьма интересных произведений писателя является рассказ «Красавица», который был написан в 1934 г. на русском языке. Перевод на английский был выполнен автором в сотрудничестве с сыном. Английская версия рассказа вошла в одноименный сборник “*A Russian beauty and Other Stories*”, который вышел в 1973 г. в Нью-Йорке.

Цель исследования – выявить особенности создания англоязычной версии рассказа В. Набокова «Красавица».

Ориентируясь на западную целевую аудиторию, Набоков делает переводческое добавление уже в самом начале, в названии рассказа: “*A Russian Beauty*”. Г. Барабтарло отмечает, что «Набоков назвал рассказ по-английски «Русская красавица», как бы передвигая акцент в сторону немца Форсмана, искавшего “русскую красоту” и в конце униженного сводничества стараниями подруги делающего Ольге Алексеевне предложение, сидя на веранде в купальном халате» [1]. Далее, описывая главную героиню, он опускает ее отчество, что совершенно естественно, учитывая традицию англоязычных стран. Кроме того, если в оригинале в начале рассказа повествователь безличен: «*Ольга Алексеевна, о которой сейчас будет речь*» [2, с. 401], то в переводе рассказчик персонифицирован: “*Olga, of whom we are about to speak*” [3, с. 385].

В рассказе много реалий русской культуры и просторечных выражений. Так, для русского выражения «*ничего нос воротить*» [2, с. 401] Набоков находит удачный англоязычный аналог “*it’s no use turning up your nose*” [3, с. 385], который вполне передает заявленный в оригинале эмоциональный фон высказывания.

Рассказчик говорит о том, что Ольга «*свободно говорила по-французски, произнося «жанс», «ау»; наивно переводя «грабежи» словом «grabiges»; употребляя какие-то старосветские речения, застрявшие в старых русских семьях; но очень убедительно картавя – хотя во Франции не бывала никогда*» [2, с. 402]. В переводе представлены лексические добавления, оригинальные французские слова, за которыми следует их перевод на английский язык. Кроме того, Набоков прибегает к английским многочисленным лексическим добавлениям, которые рифмуются с французскими лексемами. Этот удачный переводческий прием, к которому прибегает автор благодаря своему поэтическому дарованию, позволил Набокову избежать использования в переводном тексте транскрибирования французских слов (что было бы неуместно в контексте английского языка и вполне уместно в русском, где иронически под-

черкивается простодушное стремление русской знати ко всему французскому): “*She spoke French fluently, pronouncing les gens (the servants) as if rhyming with agence and splitting aout (August) into two syllables. She naively translated the Russian grabezhi (robberies) as les grabuges (quarrels) and used some archaic French locutions that had somehow survived in old Russian families, but she rolled her r’s most convincingly even though she had never been to France*” [3, с. 386]. В итоге, на наш взгляд, для английской версии данного пассажа характерна большая детализация, которая компенсируется иронией в оригинале. А свойственная писателю синестезия, которая позволяла ему воспринимать мир в тончайших перебивках звуков и цветов, давала возможность Набокову точно подбирать фонетические эквиваленты, которые делают описываемое в рассказе наглядным и благозвучным для слуха западного читателя.

Описывая отца героини, рассказчик говорит, что он «*был не дурак выпить*» [2, с. 402]. В переводе это просторечие нейтрализуется: “*was never one to turn down a drink*” [3, с. 386] / (‘не из тех, кто отказывается выпить’).

Примечателен перевод молодежного «тончика», который «завелся» у Ольги: «*Пошли в кинемоньку*». «*Вчера ходили в диллю*» [2, с. 402]. При переводе сохраняется звукоподражание оригиналу, при этом добавления делают этот молодежный «сленг» понятным западному читателю: “*Let’s go to the cinemoney,*” or “*That was a heely deely German Diele, dance hall*” [3, с. 386]. При переводе известного русского выражения «*кто-то нет, кого-то жаль...*» [2, с. 402] в английской версии используется лексическая замена: “*I wonder who is kissing her now*” / (‘кто же сейчас ее целует’) [3, с. 386].

Для сохранения стилистики пассажа переводчики также прибегают к использованию французских лексем, которые хорошо известны англоязычному читателю. Так, в оригинале Ольга произносила «*сдавленным голосом, с надрывом: «Гас-спада офицеры...*» [2, с. 402], а в переводной версии она произносит по-французски: “*Mes-sieurs les officiers...*” [3, с. 386].

Далее во время танца героиня, танцуя передвигала «*не без изящества длинную ляжку*» [2, с. 402], тогда как в переводе происходит лексическая замена: “*the elongated calf of her leg*” / (‘длинную икру’) [3, с. 386].

Описывая подругу Веру, которую однажды встретила Ольга, рассказчик говорит, что она «*была мастерица устраивать всякие штуки*» [2, с. 404]. В переводе исконно русская лексема «*мастерица*» нейтрализуется контекстуальной заменой: “*Vera adores arranging things*” [3, с. 388]. По такому же принципу русская ‘сваха’ [2, с. 404] заменяется английским ‘*match-maker*’ [3, с. 388].

С приездом немца Форсмана на Ольгу «*напала дурь*» [2, с. 404]. В переводе теряется просторечная стилистика фразы, которая передана нейтрально: “*Olga became difficult*” [3, с. 388].

Таким образом, анализ оригинальной версии рассказа В. Набокова «*Красавица*» и его переводной версии “*The Russian Beauty*” показал, что переводчикам удалось в полной мере передать лингвостилистический потенциал оригинальной версии произведения благодаря использованию переводческих трансформаций, контекстуальных замен и добавлений. Ориентация на англоязычного реципиента, которая стала основой переводческой стратегии Владимира и Дмитрия Набоковых, позволила достичь переводческой эквивалентности и адекватности в английской версии рассказа в полной мере.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барабтарло, Г. Казарга / Г. Барабтарло // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://magazines.gorky.media/zvezda/2010/11/kazarga.htm>. – Дата доступа: 21.01.2020.
2. Набоков, В. В. Весна в Фиалте / В. В. Набоков // Полное собрание рассказов / В. В. Набоков. – СПб. : Азбука, 2014. – С. 421–438.
3. Nabokov, V. The stories of Vladimir Nabokov / V. Nabokov. – New York : Vintage International, 2008. – P. 385–389.

С. Н. ДЯГЕЛЬ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина

ПРОСТРАНСТВО И ВРЕМЯ В «ПЕСНИ О НИБЕЛУНГАХ»

Художественное пространство и время являются важнейшими конструктивными принципами организации художественного текста. Специфика моделирования пространственно-временного континуума (хронотопа) в значительной степени зависит от времени создания литературного произведения, поскольку каждой литературной эпохе свойственна определенная концепция освоения пространства и времени.

Рассмотрим пространственно-временную организацию «Песни о Нибелунгах», одного из самых известных памятников средневековой литературы, имеющего статус национального немецкого эпоса. «Песнь о Нибелунгах» была написана в начале XIII в. неизвестным поэтом южно-немецкого происхождения, однако ее сюжет восходит к временам общегерманского единства. Многие сюжетные линии и мотивы «Песни...» имеют параллели в корпусе эддических песен о героях, которые уходят своими корнями в эпоху Великого переселения народов. Почти все главные герои эпоса имеют своих прототипов в эддической поэзии: Зигфрид (Сигурд), Кримхильда (Гудрун), Брюнхильда, Этцель (Атли) и др. Но в отличие от древнегерманских саг действие разворачивается при дворе бургундских королей и пред-

водителя гуннов. Как следствие в картине мира «Песни...» реликты мифологического мышления переплетаются с более современными представлениями.

Остановимся на особенностях организации художественного времени текста «Песни...». Как известно, художественное время характеризуется дискретностью, т. е. в тексте воспроизводится не весь временной поток, а лишь отдельные эпизоды, наиболее значимые с точки зрения автора. Как следствие в тексте появляются временные лакуны или, наоборот, расширения сюжетного времени [1, с. 124]. В «Песни...» наиболее крупным планом выделяются события, описывающие подвиги. Между этими эпизодами расположены большие временные промежутки, не заполненные событиями. Сегментация временного потока «Песни...» неравномерна: первые авентюры охватывают промежуток в 2 года, затем наступает перерыв в 10 лет до приглашения Зигфрида и Кримхильды в Вормс, после убийства Зигфрида снова перерыв на 13 лет до свадьбы Кримхильды и Этцеля, затем снова 13 бессобытийных лет. Обычно не изображённые в таких лакунах события подразумеваются: герои меняются, например, становятся старше. Однако ничего подобного в тексте «Песни...» не происходит. Возраст героев на протяжении всей эпопеи не меняется. Так, Кримхильда в начале «Песни...» юная и прекрасная девушка, спустя почти

40 лет она по-прежнему ослепительно прекрасна, Хаген в начале повествования уже опытный воин, прошедший много боев, в финале он все так же полон сил, как будто и не прошло столько лет. Исследователь средневековой культуры А.Я. Гуревич объясняет это спецификой организации художественного времени в средневековом эпосе: реально только то время, когда герои действуют, т. е. происходят какие-то события, в промежутках между этими действиями время останавливается [2].

Следует отметить, что в темпоральной структуре произведения проявляются элементы ретроспективной композиции: так, в тексте упоминается о подвигах, которые совершил Зигфрид до знакомства с бургундскими королями, т. е. до начала временного отсчета собственно «Песни...». Но, поскольку эти события не принципиальны для сюжета, их время не указано. В то же время эпос включает образные средства, обладающие проспективностью. Так, вещий сон Кримхильды о соколе указывает на будущие трагические потрясения.

Общее течение времени в эпосе неспешно. Это объясняется тем, что повествование сильно растянуто за счет многочисленных и подробных описаний пиров, празднеств, турниров. Из-за этого любое событие, которое фиксирует автор, будь то сбор в поход против саксов либо шитье нарядов, значительно растянуто во времени. Лишь в заключительной части в сцене финального побоища у гуннов, когда погибают почти все герои «Песни...», происходит стремительное ускорение хода времени.

Особый интерес представляет отображение в тексте «Песни...» исторического времени. В ней упоминаются определенные исторические события, персонажи и реалии (гибель бургундского королевства, вождь гуннов Этцель, выведенный под именем Дитриха Бернского король остготов Теодорих и др.). Но, как и большинство эпосов, «Песнь...» достаточно произвольно трактует историческую реальность. Упомянутые в ней персонажи жили в разное время и никак не могли встречаться (например, Этцель и Дитрих Бернский). Поэтому в тексте нет дат и точных временных ориентиров. Автор соединяет в сюжете эпоса события разновременные, поскольку все они для него относятся к давно минувшему прошлому. Не случайно «Песнь...» начинается со слов: Полны чудес сказанья давно минувших дней / Про громкие деянья былых богатырей [3, с.5]. Эта временная дистанция позволяет автору смешивать в одном повествовании реальных персонажей с мифическими. При этом разные герои соотносятся с разными временными пластами. Так, Зигфрид и Брюнхильда принадлежат к сказочному времени, Хаген, Этцель относятся к эпохе Великого переселения народов, бургундские короли, Кримхильда – это уже персонажи новой, рыцарской эпохи, они живут в современном автору обществе с его ценностями и ритуалами.

В архаичной модели мира пространство не противопоставлено времени, время сгущается и становится формой пространства [1, с. 148]. Поэтому трем временным пластам «Песни...» – сказочной древности, древнегерманской эпохе и современной для автора эпохе рыцарского средневековья соответствуют и разные пространства. В сказочной реальности находятся страна Нибелунгов, Исландия, в которой живет Брюнхильда (не имеет никакого отношения к реальному острову). Древнегерманскому прошлому соответствует страна Этцеля (владения гуннов за Дунаем), а новому времени соответствует бургундское королевство, чье падение на самом деле датируется 437 годом. Каждое из этих пространств имеет свою специфику. Так, в стране Нибелунгов локализованы сказочные эпизоды «Песни...», как, например, победа Зигфрида над волшебным народом, в ней существуют волшебные артефакты. Бургундское королевство прорисовано как реальное пространство с городами, замками, лесами и дорогами. Столица бургундского королевства Вормс изображена как средоточие куртуазно-рыцарского быта. Сюжет «Песни...» строится в нескольких пространственно-временных континуумах, между которыми перемещаются герои. Как отмечает Д. С. Лихачев, события в произведениях средневековой литературы – это «главным образом перемещения в пространстве: походы и переезды, охватывающие огромные географические пространства... Жизнь – это проявление себя в пространстве. <...> Это путешествие на корабле среди моря житейского» [1, с. 344 – 345]. Ми-

фопоэтические представления о пространстве воплотились в эпосе в образе пути, который предполагает движение персонажей из одного мира в другой. Этот переход почти всегда связан с преодолением водной преграды: за морем находится Исландия, по Рейну нужно добираться от королевства Зигфрида до Вормса, через Дунай нужно переправиться, чтобы попасть в королевство гуннов. Эти топографические объекты связаны с членением как времени, так и пространства, они метафорически представляют грани «своего» и «чужого» миров и являются символическими пространственными образами. Согласно верованиям древних германцев водная стихия – это путь из одного мира в другой. Поэтому перемещение героев в пространстве с преодолением водной преграды – это перемещение в иной мир, зачастую с трагическими последствиями. А. С. Гуревич обращает внимание на то, что эти переходы всегда связаны с изменениями в поведении героев. Так, сказочный победитель дракона Зигфрид, попав к Вормсскому королевскому двору, начинает вести себя в соответствии с нормами куртуазного рыцарского поведения. Когда Кримхильда переезжает из Вормса в страну гуннов, она перемещается в древние времена и радикально меняется: кроткая королева, типичная «дева в беде», превращается в одержимую местью «дьяволицу», действующую в соответствии с древнегерманским кодексом чести [2].

Итак, пространственно-временная организация «Песни о Нибелунгах» имеет сложную структуру, что отличает его от похожих эпических поэм, созданных в других культурных координатах. Эта сложность обусловлена тем, что «Песнь...» состоит из различных пластов: структура средневекового рыцарского романа накладывается на древнегерманские эпические сказания, историческое причудливо объединяется с мифологическим, и хронотоп как основа видения мира, присущего этому периоду, отражает эту амбивалентность.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Николина, Н. А. Филологический анализ текста : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н. А. Николина. – М. : Академия, 2007. – 272 с.
2. Гуревич, А. Я. Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства [Электронный ресурс] / А. Я. Гуревич. – Режим доступа: <https://readli.net/srednevekovyiy-mir-kultura-bezmolvstvuyushhego-bolshinstva/>. – Дата доступа: 18.11.2019.
3. Песнь о Нибелунгах: Эпос / Пер. со средневерхненем. Ю. Корнеева. – СПб.: Азбука-классика, 2001. – 384 с.
4. Лихачев, Д. С. Поэтика древнерусской литературы / Д. С. Лихачев. – М. : Наука, 1979. – 351 с.

Д. М. ЖЕРИХОВА

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет

РОМАНТИЧЕСКИЕ И ГОТИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ В РОМАНЕ ЭНН БРОНТЕ «НЕЗНАКОМКА ИЗ УАЙЛДФЕЛЛ-ХОЛЛА»

Энн Бронте – английская писательница ранневикторианского периода. В своём творчестве она сочетает черты как реалистического, так и романтического направлений.

Три сестры Бронте Шарлотта, Эмили и Энн опубликовали свои первые романы («Джейн Эйр», «Грозовой перевал» и «Агнес Грей») в 1847 году.

Во всём мире наибольшее признание из сестёр получила Шарлотта. Так её роман «Джейн Эйр» был переведён на русский язык в 1849 г., уже через два года после публикации, в то время, как романы Эмили и Энн начали переводиться только в XX в.

Роман Энн Бронте «Незнакомка из Уайлدفелл-холла» был написан в 1848 году. В нём писательница даёт оценку викторианской идеологии брака, ставит под сомнение семейные нормы, характерные для той эпохи, выступает за равноправие мужа и жены. В романе пересекаются три традиции: реалистическая, романтическая и готическая.

Жанр готического романа зародился в XVIII в. в период расцвета романтизма в Великобритании. Первым готическим романом считают произведение Горация Уолпола «Замок Отранто», написанное в 1764 г. Оригинальное название романа включает подзаголовок *a gothic story*. Это было шуткой автора, тем самым он хотел просто придать вымышленным событиям достоверности. Но сверхъестественные элементы, использованные автором в этой истории, заложили новый жанр, который быстро стал популярен во всём мире. Задача автора готического романа – создать особую атмосферу неизвестности, тревоги и страха с помощью экзотических пейзажей, старинных построек, хранящих ужасные тайны, интригующего повествования и сверхъестественных элементов. Обычно главными героями готического романа являются: прекрасная девушка-жертва, злодей или антигерой и идеализированный герой, который спасает девушку.

Творчество сестёр Бронте литературоведы традиционно относят к реалистическому направлению. Роман Энн Бронте «Незнакомка из Уайлدفелл-холла» – реалистический роман, но писательница использует приёмы и мотивы романтизма и готики для создания сильных образов и усиления воздействия на читателей. Позиция, высказанная Энн Бронте в этом романе, шокировала современников писательницы. История женщины, которая бросила мужа (в то время это было незаконно), сбежала с ребёнком и

смогла обеспечить себя финансово, не только казалась нереальной, но и порицалась обществом.

Писатели-реалисты стремились к «дегероизации» персонажей. Эта тенденция прослеживается и в творчестве Энн Бронте, в частности, в её романе «Незнакомка из Уайлдфелл-холла», но преобладающим в этом произведении является мотив романтической личности. Характер и даже внешность главной героини романа Хелен возвышают её над другими персонажами, указывая на то, что она исключительная личность. Вкупе с утонченной внешностью («...a tall, lady-like figure, clad in black <...> the features, in general, unexceptionable» [1, с. 14]) и статусом незнакомки Хелен сразу же выделяется среди сельского общества, в котором она вынуждена находиться, прячась от своего мужа. Хелен вышла замуж за Артура Хантингдона по неопытности и наивности. Он сочетает черты байронического героя и готического злодея. Артуру Хантингдону плевать на мнение общества, на мораль. Он приучает малолетнего сына к выпивке, привозит домой любовницу под видом гувернантки. Герой действительно становится безумен из-за алкоголизма. Рядом с ним опасно находиться. Одним из мотивов готического романа является родовое проклятие. Этот мотив реализуется в романе. Хелен решается на побег, чтобы оградить сына от дурного влияния отца, чтобы мальчик не пострадал от того же недуга. Но в отличие от готических героинь, Хелен является своей собственной спасительницей. Это подтверждает тот факт, что, хотя писательница и использовала готические приёмы, роман написан в традиции критического реализма.

Убежище Хелен находит в доме, в котором провела детство. Уайлдфелл-холл – старинный господский дом. Здание, как и сад, со временем обветшало, но это только придало ему сказочности, экзотичности. Уайлдфелл-холл находится в отдаленном месте. Но уединенное положение, голые стены и пустые комнаты не пугают Хелен. А готическая атмосфера полностью разрушается от комментария рассказчика Гилберта Маркхема. Он оценивает здание и сад с позиции фермера и приходит к выводу, что Уайлдфелл-холл – место непригодное для комфортной жизни и фермерства: «The fields, being rough and stony, and wholly unfit for the plough» [1, с. 17]. Даже сама Хелен быстро устаёт от домашнего окружения и ищет новые пейзажи для своих картин.

Энн Бронте использует некоторые приёмы описания природы, свойственные романтикам: метафоры, основанные на сходстве природных явлениях и душевных состояний людей. Например, в самом начале, когда Гилберт в письме к своему другу, отмечает, что его досада уплыла как облако («I perceive, with joy, my most valued friend, that the cloud of your displeasure has passed away» [1, с. 17]). Также природе в романе Энн Бронте «Незнакомка из Уайлдфелл-холла» свойственен некоторый пантеизм. Природные явления в произведении часто предвосхищают будущие события или соответствуют

состоянию героев. Яркое солнце возвещает перемены к лучшему, когда Хелен сбегает из дома своего мужа («We had left Grassdale many miles behind us before the round red sun arose to welcome our deliverance» [1, с. 304]). При описании природы Энн Бронте использует некоторые приёмы романтизма: сравнения и метафоры, основанные на природных явлениях, пантеизм. Но писательница не прибегает к приемам готического романа, так как ей было важно создать в Уайлдфелл-холле атмосферу покоя и мирного уединения. Там Хелен и её сын чувствуют себя в безопасности.

В XIX веке женщина была фактически собственностью мужчины, поэтому женская тема становится одной из доминирующих в литературе, а отсутствие у женщин базовых прав на независимость, получение образования и возможность достойно оплачиваемого труда были одной из важнейших социальных проблем. Именно этому посвящены романы младшей из сестёр Бронте, Энн. Это произведение вызвало большой резонанс в обществе. После смерти писательницы её старшая сестра Шарлотта Бронте даже запретила переиздание романа.

Сейчас читатели имеют возможность познакомиться с творчеством всех сестёр Бронте. Но наследие Энн продолжает игнорироваться. В будущем, мы надеемся, эта ситуация изменится. Ведь вопросы феминизма, которые Энн Бронте освещала в своих романах, по-прежнему актуальны.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Brontë A. The Tenant of Wildfell Hall / A. Brontë. – Ware : Wordsworth editions, 2009. – 394 с.

О. Ф. ЖИЛЕВИЧ

Беларусь, Пинск, Полесский государственный университет

АЛЛЕГОРИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЖИЗНИ В ФИЛОСОФСКОМ РОМАНЕ «КОЛОКОЛ» АЙРИС МЕРДОК

«Для меня философские проблемы – это проблемы моей жизни».

А. Мердок

А. Мердок – одна из самых талантливых английских писательниц XX века, автор многочисленных романов, философских трактатов, пьес, сборников стихотворений. Её произведения с успехом были экранизированы в разные годы. А. Мердок изучала классическую филологию в Оксфордском университете в 1938-1942 годах. Встреча с французским философом Ж.-П. Сартром и увлечение его трудами,

вдохновило писательницу к опубликованию её первой работы – «Сартр. Романтический рационалист» (*Sartre: Romantic Rationalist, 1953*). А. Мердок полагала, что экзистенциализм провоцирует практически замкнутую устремленность на себя, оставляя без внимания неблагоприятные результаты подобного ракурса для общества. Знакомство с корифеем философской мысли Л. Витгенштейном подтолкнуло Мердок поступить на философский факультет в Кембриджский университет и впоследствии развить в своем творчестве идеи австрийского учёного об относительности морали в мире фактов и их отражения в языке.

Разнообразные вопросы творчества писательницы проанализированы в исследованиях зарубежных и отечественных ученых (*Е. Гениева, В. Ивашева, Н. Лозовская, М. Урнов, А. Байат, П. Вольф, Е. Дигил, А. Кермит, Р. Харди, А. Ливергант, С. П. Толкачев, Н. А. Малишевская, Е. А. Осипенко*), **целью** данной статьи является выявление художественной роли аллегории в философском романе «Колокол» (*Bell, 1958*) А. Мердок.

Творчество прозаика представляет собой оригинальный «художественный опыт создания жанровых форм философско-аллегорической прозы, в которой преломляются трагические события прошлого века и раскрывается проблема сущности человека, его нравственного облика» [1, с. 94]. Обращение романистки к жанру философского романа, что отмечают практически все критики, не случайно. Писатель и философ, А. Мердок обобщила в своих художественных произведениях философские увлечения и аллегорический мир, созданный игрой воображения художника.

В художественном пространстве романа «Колокол» особую формально-содержательную роль играет аллегорический образ *колокола*, который невидимой нитью связывает всё повествование и символизирует нравственный выбор в жизни главной героини – Доры Гринфилд.

Произведение характеризуется двуплановостью: первый план – прямой, поверхностный. На страницах романа раскрывается проблема женской судьбы сквозь призму института брака. Прозаик показывает отношения Доры и её мужа в соответствии с общественными взглядами того времени о семейной жизни. Второй план произведения – более глубокий, зашифрованный, наполненный антропологическими и религиозными аллегориями (*бабочка, монастырь, община, озеро, колокольный звон, гром, дождь*).

По своей натуре Дора Гринфилд – противоречивый характер, можно сказать, что она – «мечущаяся бунтарка». С одной стороны, она не может смириться с тем, что мужчина должен занимать доминирующую роль в отношениях, она не желает оставаться пассивной в браке и слепо подчиняться мужу. Дора стремится к свободе и независимости: «Хоть она полностью зависела от Пола, ее не оставляло ощущение, что она, <...> всегда

может скрыться куда-нибудь» [2, с. 6]. С другой стороны, она хочет соответствовать определению «порядочной жены». Именно поэтому она приезжает в Имбер к своему мужу Полу, который живет в то время в религиозной общине и трудится над исторической «чрезвычайно интересной рукописью XIV века».

В романе А. Мердок *светская община* при бенедиктинском монастыре – это религиозная аллегория, в которой подразумевается место очищения грешных людей от своих пороков. Дора, Пол, Джеймс, Тоби, Ник, мисс Марк, Майкл, Кэтрин – этически неустойчивые персонажи, страдающие внутренними конфликтами, стремящиеся к самопознанию из-за моральной путаницы, возникающей из чувства отчуждения. К примеру, Пол – педант-ревнивец, который в готовности сломать всех, ломает себя. Майкл – проповедник-гомосексуалист, наклонности которого несовместимы с выбранной им стезей. Ник – мстительный гомосексуалист, который годами мучается от своей мести. Его сестра также запуталась в своих чувствах и устремлениях. Тобби – обыкновенный юноша, который еще не понимает, кто он и что он.

Все эти персонажи несовместимы между собой, но в силу иронии судьбы оказываются под одной крышей общины. Автор создаёт цепочку ситуаций, из которых они долго и мучительно ищут выходы и находят их, что еще больше запутывает весь этот узел. Над ними довлеют древняя легенда и аллегории *колокола* и *монастыря*.

Иносказательный смысл несет в себе каменный медальон, висящий над входом в дом Имбер-Корт: «Путь мой – любовь». Обнаружив на дне озера средневековый колокол, Дора и Тобби читают на нём те же слова: «Я есть голос любви. Имя моё – Габриэль». Символично, что оба колокола носят имя Габриэль. Автор таким образом играет с читателем, обыгрывая средневековое предание о согрешившей монахини, которая утопилась, после того, как колокол взмыл ввысь и упал в озеро.

Пол, рассказывая легенду жене, ассоциирует её с этой «безбожницей». Однако современным прототипом средневековой монахини оказалась Кэтрин Фоли, безответно влюблённая в проповедника Майкла. В конце романа во время освящения нового колокола, Её брат близнец, Ник, устроил всё так, что новый колокол упал в воду. Тогда Кэтрин думает, что это знак свыше, что она не может постричься в монахини из-за любви к Майклу и решает утопиться.

Таким образом, в романе *колокол* олицетворяет истину. Если духовный опыт – это поведение, характеризующееся этическим знанием, любовь представляет собой то, чем это видение выражается. Задача человека состоит в том, чтобы увидеть мир так, какой он есть. Благо связано с попыткой ви-

деть неэгоистично, бескорыстно, так как главный враг духовного роста – безжалостное эго.

Сущность художественного понимания философско-аллегорической прозы А. Мердок базируется не на эстетическом выявлении философских принципов, а на создании модели воплощения общечеловеческих проблем. В романе «Колокол» утверждение нравственных ценностей осуществляется путем соотносительности личностного сознания с миропорядком. Именно общечеловеческий план является ценностным стержнем философско-аллегорической прозы А. Мердок и определяет ее поэтику.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жилевич, О. Ф. Философский роман в творчестве Айрис Мердок и Мишеля Турнье / О. Ф. Жилевич // Актуальные вопросы германской филологии и лингводидактики : материалы XXII Международной научно-практической конференции, Брест, 02 марта 2018 г. / Брестский государственный ун-т имени А.С. Пушкина; редкол. : Е. Г. Сальникова [и др.]. – Брест : Альтернатива, 2018. – С. 94–96.
2. Murdoch, I. *The Bell* / I. Murdoch. – London : Chatto and Windus, 1958. – 298 p.

А. С. ЖУК

Беларусь, Новополоцк, Полоцкий государственный университет

СТАНОВЛЕНИЕ «СЕНСАЦИОННОГО РОМАНА» В АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

Викторианская эпоха вошла в историю как время прорывов в промышленности, так и в литературе в Великобритании. Техническая революция благоприятно сказалась на экономике страны, что, в свою очередь, способствовало улучшению условия жизни общества, в особенности, среднего класса. Соответственно, представители буржуазии стремились получить образование, материально и интеллектуально приблизиться к правящей элите и искать новые виды времяпрепровождения. В качестве типичных видов досуга выступили чтение и посещение театральных постановок. Такие условия сопутствовали развитию периодической печати и писательского труда во второй половине XIX века. Мгновенно обретают популярность издания *Tinsley's Magazine* (1867), *Temple Bar* (1858), *All the Year Round* (1859), *Belgravia* (1866), ориентированные на семьи среднего класса [1].

К авторам, активно публикующимся на страницах этих журналов, можно отнести Уилки Коллинза (*Wilkie Collins*, 1824–1889), Чарльза Рида (*Charles Reade*, 1814–1884), Эллен Вуд (миссис Генри Вуд) (*Mrs. Henry Wood* (*Ellen Wood*), 1814–1887), Мэри Элизабет Брэддон (*Mary Elizabeth Braddon*,

1835–1915), Рода Броутон (*Rhoda Broughton*, 1840–1920), Мари Луиза де ла Раме (*Marie Louise de la Ramée*, 1839–1908) и других. Впоследствии их причисляли к школе «сенсационного романа».

Само понятие «сенсационный роман» появилось благодаря литературным критикам второй половины XIX века, таким как М. Олифант, У. Филлипс, Г. Мэнсел, С. Баттерворт, обнаружившим схожие черты в работах данных авторов. Было предпринято множество попыток для определения «сенсационного романа», но единого мнения и термина в современном литературоведении нет. Однако мы придерживаемся понятия, предложенное М. Дрэббл и Дж. Стрингер в «Путеводителе по английской литературе»: «сенсационный роман – жанровое ответвление, получившее широкое распространение начиная приблизительно с 1860 <...>, в основу которого положено описание волнующих, невероятных или сенсационных событий, за которыми часто скрывались грязные тайны...» [2, р. 660].

В романах-«сенсациях» рассматривались и обсуждались насущные проблемы общества, волновавшие типичного обывателя викторианской эпохи, например, тема семьи и отношения внутри семьи. При правлении королевы Виктории устанавливается культ семьи и эталоном выступает королевская семья. Но авторы-«сенсационисты» изобличают пороки, подрывающие этот образ: бигамию, убийства, фальсификацию данных и т.д.

Отдельно стоит отметить излюбленную тему и средство создания сенсационного эффекта – тему сумасшествия; установление причины и лечение психических расстройств, а также помещение в психиатрическую больницу восприимчивых людей, в особенности женщин [3].

С самого начала авторы «сенсационного романа» были против подробного описания быта и повседневной жизни. Важным является увлекательный и захватывающий сюжет, который строился на тайнах, мелодраматичных эффектах, невероятных совпадениях.

Одним из требований эстетики Коллинза была сенсационность, наравне с точностью используемого материала, на базе которого и строилось повествование. В предисловии к своей книге «Тайный брак» (*Basil*, 1852) он утверждает, что для его работ характерен не только развлекательный характер, но морализаторство (как и в других произведениях викторианской эпохи).

Для произведений данной школы свойственно отсутствие ограничений в системе жанров. Так А.И. Хотинская в своей работе «Джозеф Шеридан Ле Фаню и английский сенсационный роман. Проблема трансформации жанра *romanse*» [4] выделяет жанровые характеристики «сенсационного романа». Согласно А.И. Хотинской, авторы «сенсационной школы» обращаются к готическому, нью-гейтскому роману и английскому бытоописательскому роману, а также популярной мелодраме, заимствуя

черты и комбинируя в своих работах (например, образы криминальных героев, напряженная атмосфера, лейтмотивы преступления и наказания). Однако авторы не всегда следуют им, как, например, происходит со сверхъестественным элементом, который утрачивает свою первостепенную функцию.

В то же время, следует отметить влияние Чарльза Диккенса (*Charles Dickens*, 1812–1870) на отдельных представителей данной школы. Так, например, У. Коллинз попытался создать сильные характеры персонажей вслед за Диккенсом. Однако, единственными примерами являются два ярких образа из романа «Женщина в белом»: Мэриан Голкомб и её антагонист граф Фоско.

Помимо обозначенных черт, А. И. Хотинская выделяет ряд черт характерных исключительно для «сенсационного» романа, например, центральным женский образ и ориентированность на внешнее действие. Но, исходя из своего исследования, мы хотим конкретизировать некоторые черты данных романов. В большинстве произведений повествователь является выходцем из среднего сословия, который в ходе сюжета попадает в привилегированный класс, где он\она становится свидетелем разного рода скандальных ситуаций. Также следует отметить, что для представительниц данной школы свойственно акцентировать внимание на эмоциональном аспекте, а не только на внешнем действии.

Представители данной школы отличаются творческой плодовитостью (у некоторых авторов насчитывается свыше 20 романов). Так, Коллинз уделяет огромное внимание характерам (внешности, окружающих предметах), в отличие от Рида, для которого был важен диалог. Однако для обоих достоверность описываемых событий имела первостепенную значимость. Э. Вуд, М.Э. Брэддон, Р. Броутон и М.Л. де ла Раме выдвигают на первый план образ женщины и табуированные темы (любовь, интимная сторона, положение в семье).

Несмотря на непродолжительный период своего существования, «сенсационный роман» привлек внимание к себе и писателям-«сенсационистам» затрагиваемой проблематикой, описанием «сенсаций» и сочетанием разных жанров, независимо от негативных отзывов критиков викторианского времени (например, М. Олифант). В романах создавался сюжет, вызывавший у читателей удивление, дрожь, и потрясение, а также заставляющий ожидать следующего издания. Авторы запутывали читателей, не давая подсказок, и только в конце эффектно демонстрировали все разгадки и объясняли их совершенно рационально и логически.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чернавина, Л. И. Английский сенсационный роман XIX века / Л. И. Чернавина // Очерки по зарубежной литературе. – Иркутск, 1972. – Вып. 2. – С. 49 – 65.

2. Путеводитель по английской литературе / Под ред. М. Дрэббл и Дж. Стрингер. Пер. с англ. – М. : ОАО «Радуга», 2003. – 928 с.

3. Pykett, L. Collins and the Sensational Novel / L. Pykett // The Cambridge Companion to Wilkie Collins / Ed. by J.B. Taylor. – New York : Cambridge University Press, 2006. – P. 50 – 64.

4. Хотинская, А. И. Джозеф Шеридан Л Е Фаню и английский сенсационный роман. Проблема трансформации жанра romanse: автореф. дис. ... канд. филол. наук.: 10.01.03; 10.01.03 / А. И. Хотинская; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2006. – 28 с.

К. Е. ЗЮЗИНА

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет

ПОЛИТИЧЕСКИЙ ТЕАТР: НА ПРИМЕРЕ ПЬЕСЫ А. МИЛЛЕРА «СУРОВОЕ ИСПЫТАНИЕ»

В современных исследованиях по теории литературы все чаще встречается словосочетание «политический театр». Отметим, что данное понятие еще не вполне однозначно и вызывает немало научных споров среди ученых. Существует мнение, что любое произведение в театре может приобрести политическое трактование. Однако Майкл Кирби в своей статье «О политическом театре» подчеркивает, что политическими можно называть те пьесы, в которых автор намеренно обращается к теме государства [1, с. 129]. Таким образом, по мнению М. Кирби, главной отличительной чертой политической пьесы является желание автора привлечь внимание зрителей и читателей к политике отдельной страны в определенный исторический период.

Отличным примером политической пьесы может служить произведение знаменитого американского драматурга Артура Миллера «Суровое испытание» (Arthur Miller, “The crucible”). Действие пьесы происходит в американском городе Салеме в 1692 году, во времена охоты на ведьм. Центральным событием является судебный процесс над женщинами, несправедливо осужденными за колдовство. Преследуя собственную выгоду, жители Салема обвиняли друг друга в смертельном преступлении – связи с дьяволом. В результате город Салем погрузился в состояние паники, во время которой многие жители были приговорены к тюремному заключению и смерти на почве бездоказательных обвинений в колдовстве.

При изучении «Сурового Испытания» Миллера особенно важно обратить внимание на год написания пьесы – 1953. Пьеса была создана в период так называемой «охоты на ведьм» (антикоммунистической деятельности). Консерваторы в Америке верили, что любой человек, разделяющий коммунистические взгляды, может стать угрозой для национальной безопасности соединенных штатов. Один из идеологических лидеров тех вре-

мен – сенатор Джозеф Маккарти – намеренно вводил жителей страны в состояние массовой непрекращающейся паники: каждый был готов публично причислить своего соседа к сторонникам коммунистических идей, а такое обвинение могло стоить человеку жизни.

Известно, что Артур Миллер испытывал большое отвращение по отношению к антикоммунистической обстановке во времена 1950-х годов, реакцией на это было написание пьесы «Суровое испытание». Естественно, А. Миллер не мог открыто писать о текущей политической ситуации в стране – в этом случае его произведение не было бы разрешено к публикации и постановке на сцене. Однако драматург нашел такие события в истории Америки, которые были невероятно созвучны с обстановкой, царившей в США в середине XX века: *«Чем больше я читал о панике в Салеме, тем больше это напоминало всеобщее состояние в пятидесятых: старый друг переходит на другую сторону дороги, чтобы никто не увидел его разговаривающим с человеком, внесенным в черный список; мгновенное превращение «левых» в ревностных патриотов. Вероятно, некоторые процессы универсальны»* (пер. К.Е. Зюзиной) [2].

Несложно проследить параллель между сюжетом «Сурового испытания» и периодом «охоты на ведьм» в США. В пьесе Миллера Салем охватывает паника, страх перед внешним врагом, несущим, по мнению жителей, серьезную опасность. В «Суровом испытании» таким врагом выступает темная магия и ее приверженцы. Таким образом, в данной пьесе Миллер преобразует страх перед коммунистическими идеями в первобытный ужас перед дьявольскими силами.

В пьесе «Суровое испытание» А. Миллер сделал акцент на мысли, что в момент всеобщей паники людям очень легко внушить идею о том, что кто-то может и хочет причинить им вред. Поддаваясь массовой паранойе, человек перестает на какое-то время рационально оценивать справедливость слов и поступков в адрес тех, кого называли всеобщим врагом. В пьесе Миллера колдовской обряд, совершенный девушками ради забавы, стал катализатором охватившей город паники. А имена предполагаемых «ведьм», которые девушки перечислили, чтобы избежать наказания, привели к тюремному заключению и смерти невиновных:

Абигейл. Я видела Сарру Гуд с дьяволом! И гуди Осборн с дьяволом! И Бриджет Бишон с дьяволом!

Бетти. Я видела Джорджа Джекоба с дьяволом! Я видела гуди Хоу с дьяволом! [3, с. 239].

В обстановке массовой истерии любое обвинение в адрес человека автоматически становится доказательством его преступления. Обращаясь к реальным историческим событиям, вспомним, что 9 февраля 1950 года американский сенатор Джозеф Маккарти выступил с заявлением о том, что более

двух сотен коммунистов работают в государственном департаменте США. Эти слова оказали большое воздействие на население Америки – вся страна словно впала в состояние безумия: политики устраняли соперников, обвиняя их в коммунизме, а в подсознании людей поселились недоверие и страх.

В пьесе Миллера подчеркивается, что в такое время мир становится враждебным, люди начинают делить друг друга только на единомышленников и врагов: *«Я хочу, чтобы все поняли... Сейчас можно быть либо за суд, либо против. Середины нет»* [3, с. 251]. Общество против своей воли становится подозрительным, жестоким и порой бесчеловечным. Примечательно, что в «Суровом испытании» даже сделанная ребенком кукла кажется судьям и священникам уликой связи с дьяволом, в то время как обычно куклу считают символом детства, невинности:

Проктор (быстро). Ты воткнула иглу в куклу?

Мэри. Возможно, сэ. Наверно, я.

Хэйл (смотрит на Мэри, изучая ее). Может быть, ты ошибаешься, дитя? Возможно, кто-нибудь заставляет тебя лгать?

Мэри. Лгать? Нет, сэ. Спросите Сусанну Уалькотт — она видела, как я мастерила куклу [3, с. 246].

Жители городка склонны видеть источник бед и зла в жутком лесу, окружающем Салем; по их мнению, там обитают темные силы. Однако, по прочтении пьесы становится ясно, что таинственный лес является символом темного начала, неизбежно присутствующего в каждом человеке. *«Ничего не изменилось; мы все те же, что были, но без одежд...»* [3, с. 267] – произносит в момент отчаяния Джон Проктор, чью беременную жену его бывшая любовница обвинила в темной магии. В пьесе А. Миллера настоящим злом является вовсе не колдовство, которого боятся жители Салема, а сами люди, осуждающие невинных на смерть.

Артур Миллер верил, что пьеса «Суровое испытание» не только повествует о событиях, оставшихся давно в прошлом, но также служит мрачным предупреждением для последующих поколений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Kirby, M. On Political Theatre / M. Kirby // The Drama Review: TDR. – 1975. – Vol. 19, № 2. – P. 129–135.
2. Miller, A. Why I wrote the crucible / A. Miller // The New Yorker. 21.10.1996 [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.newyorker.com/magazine/1996/10/21/why-i-wrote-the-crucible>. – Date of access: 20.01.2020
3. Миллер, А. Пьесы: все мои сыновья, Смерть коммивояжера, Суровое испытание, Вид с моста / А. Миллер. – М. : Искусство, 1960. – 330 с.

T. A. KASHKAN

Belarus, Minsk, Belarusian State University

PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF POSTMODERNISM

To understand what postmodernism is in general as a cultural phenomenon it is worth considering the genesis of the word itself.

According to the French scientist and philosopher Jean-Francois Lyotard was the first to speak about this phenomenon in the philosophy of postmodernism. The term “postmodern” means a state of culture after the changes in science, art, literature that took place in the late 50s of XIX century [3, p. 10]. The emergence of postmodernism began, because of the appearing of technology, computers, and mass communication. Among the European theoreticians of postmodernism such researchers as Ihab Hassan, Fredrik Jameson, Douve Fokkema, David Lodge and others should be mentioned.

Postmodernism is the basis of post-structuralistic ideas. Poststructuralism is a cultural movement, which proved itself in philosophy, sociology, literary criticism, history and other branches. This trend is to some extent based on discoveries in the field of linguistics, semiotics and semiology [5, p. 30].

Poststructuralism is, in a way, the result of the crisis of structuralism, its criticism, which is characterized by a negative attitude to a rational explanation of reality and a draw for everything fragmentary, random and contradictory [2, p. 23]. If structuralism has more broad concepts and postulates then structuralism is its more “specific” trend. The first is characterized by a vision of the text itself, in the text and beyond it, and the second is characterized by the identification of the relationship between the text and the reader.

The Saussure scheme of the structure of the sign is the fundamental idea of structuralism, while the theory of poststructuralism is attributed to the contribution of Jacques Lacan, his rethinking and interpretation of the semiotics of Ferdinand de Saussure.

Poststructuralists believe that only texts are the basis of culture, but at the same time deconstructivists reveal difficulties in understanding and interpreting texts where is ambiguity and ambiguity [2, p. 36]. Based on post-structuralistic ideas the philosophy of postmodernism began to be perceived as a special mentality and applied in various fields such as art, science, sociology, politics, etc. It was finally theoretically grounded after the publication of the works of Jean Francois Lyotard, Wolfgang Welsh, Jean Baudrillard, Ihab Hassan [2, p. 20].

Postmodernism began revealing in art as something random, chaotic. Speaking of theater, music or poetry, their expression took on vague forms. The basis of such aesthetics was everything anomalous, chaotic and incongruous.

As for the literature of postmodernism, these philosophical ideas of poststructuralism became its basis, since most of the representatives of poststructuralism are literary critics such as Julia Kristeva, Roland Barth, Michel Foucault, Jacques Derrida, Jean Francois Lyotard and others. From the point of view of literary criticism, poststructuralism is the practice of analyzing literary text, that is, deconstructionism [1, p. 9].

According to Nadezhda Mankovskaya, the distinguishing features of deconstruction are “uncertainty, indecision” and “interest in marginal, local, peripheral” which brings together the art of postmodernism [4, p.18]. In its essence, deconstruction is the result of poststructuralism. According to Ilya Ilyin, deconstruction is a theory of literature and the practice of analyzing works of art that are based on concepts of the same poststructuralism [2, p. 17]. The term “deconstruction” was introduced by Jacques Lacan in 1964, and theoretically substantiated by Jacques Derrida in his book “On Grammatology” (1967) [5, p. 17].

Thus, summing up the literature review, postmodernism is a complex of philosophical, scientific and theoretical ideas. This is a kind of worldview, attitude, which was distinguishing for a person of new era, the transition to a new development of culture.

REFERENCE LIST

1. Ilyin, I. P. Poststructuralism. Deconstructivism. Postmodernism / I. P. Ilyin. – М. : Intrada, 1996. – 253 p.
2. Ilyin, I. P. Postmodernism from its origins to the end of the century. The evolution of scientific myth / I. P. Ilyin. – М. : Intrada, 1998. – 227 p.
3. Lyotard, J. F. Postmodernist state / J. F. Liotar - St. Petersburg : Aleteya, 1998. – 163 p.
4. Mankovskaya, N. B. Aesthetics of Postmodernism / N. B. Mankovskaya. – St. Petersburg : Aletheya, 2000. – 347 p.
5. Skoropanova, I. S. Russian postmodern literature: textbook / I. S. Skoropanova. – М. : Nauka, 2001. – 313 p.

Е. В. КОВТУН

Украина, Киев, Национальный авиационный университет

ОТОБРАЖЕНИЕ ПОРТРЕТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ГЕРОЕВ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ЖАНРА ФЭНТЕЗИ В ПЕРЕВОДЕ

Жанр фэнтези (от англ. *fantasy* – фантазия) – относительно молодой жанр современного искусства, до сих пор не имеющий единого четкого определения. В основу жанра фэнтези положены мифологические и сказочные мотивы, однако уже адаптированные к современному миру. Он сформировался в начале XX века, его основателем считается Джон Рональд Руэл Толкин. В отличие от научной фантастики (*science fiction*), ин-

тенцией произведений жанра фэнтези не является научное объяснение мироустройства, в рамках которого проходят события произведения.

Характерной особенностью жанра фэнтези является наличие следующих составляющих: 1) присутствие вымышленного мира, обладающего свойствами, которые невозможны в нашей реальности; 2) существование магии, магических явлений и персонажей; 3) приключенческий сюжет; 4) борьба добра и зла как основа сюжета; 5) наличие потустороннего мира; б) полная свобода автора: он может повернуть сюжет в любое русло, поскольку в мире фэнтези нет невозможного.

Трудности перевода литературы фэнтези обусловлены конкретной спецификой исходного текста. Нетипичная лексика и стилистические приемы играют важную роль в формировании авторского стиля, индивидуальности писателя, оригинальности мысли, создании особых маркеров узнаваемости автора, однако создают нетривиальную проблему для переводчика. Наибольшая сложность заключается в разнице языков и культур текстов оригинала и перевода. Автор при создании оригинального текста опирается на уникальную культуру своей страны и ее историю. По ряду причин, в том числе географических, исторических и культурных, реципиент может не понять интенцию автора и поэтому переводчик должен адекватно передать намерение автора.

Фабульная природа детского фэнтези, как и фэнтези для взрослых, довольно проста. Ее суть сводится к описанию контакта и борьбы положительного героя или героев с отрицательными. Образ ребенка-главного героя является одной из основных составляющих формулы детского фэнтези. Детей-героев часто изображают как самостоятельных, духовно сильных, способных решать любые проблемы без помощи взрослых и лучше взрослых. Однако главной смысловой и эстетической характеристикой любого фэнтези, его основной прагматической и художественной задачей является изображение сил зла, фигуры антагониста. Здесь, в этой части формулы происходит главное осуществления «конвенции» между автором и читателем, и разворачивается потенциал писательской изобретательности. Пантеон антагонистов чрезвычайно широк и разнообразен, большинство из них имеет своих предшественников в мировом фольклоре / литературе / массовой культуре, но встречаются и оригинальные авторские креатуры [1].

Портретные характеристики героев в литературе фэнтези реализуются на основе применения средств лексического и лингвостилистического оформления. Выбор переводческих решений часто обусловлен субъективными предпочтениями ретранслятора исходного текста. На основе анализа романа Нила Геймана «Coraline» [2] и его украинскоязычной версии «Кораліна» в переводе Александра Мокровольского [3] попытаемся опреде-

лить, какие направления портретирования персонажей характерны для переводчика, оценить адекватность отбора средств в целевом языке.

Важной особенностью романа “Coraline” является то, что почти все персонажи настоящего мира, имеют свои аналоги в «другом» мире, где они представлены как модификации настоящих героев. В этом произведении присутствуют все типы героев, характерных для литературы жанра фэнтези. Главная героиня – девочка школьного возраста, антагонистом выступает «другая мать», а помощником – кот. Второстепенными героями произведения являются родители девочки, соседи и их «другие» копии.

Проведенный качественный анализ эмпирического материала засвидетельствовал, что основными переводческими решениями А. Макровольского при отображении портретных характеристик персонажей в целевом тексте было использование стилистического усиления, стилистического ослабления и стилистического соответствия. Количественный анализ позволил определить тенденции передачи единиц портретирования исходного текста в переводе: 13% от общего количества примеров приходится на трансляцию со стилистическими потерями (ослабление), 29% – стилистическими соответствиями, 58% – стилистическим усилением.

Продемонстрируем примеры, подтверждающие наши выводы.

She hugged herself, and told herself that she was brave, and she almost believed herself... [2]. – *Дівчинка обхопила себе руками й сказала сама собі, що вона хоробра, а сказавши це, майже повірила цим своїм словам* [3, с. 139]. Пример демонстрирует наличие страха у главной героини и попытку его преодоления. Поскольку она была одна, никого не было рядом, чтобы ее поддержать, Коралина пыталась сама себя подбодрить. В оригинальном тексте автор для воплощения этого замысла применяет языковые единицы *hugged herself* и *and told herself that she was brave*, которые в целевом тексте были переведены стилистическими соответствиями.

Антагонистом в романе выступает «другая» мать, которая похищает души детей, родителей главной героини, а также намерена похитить душу и самой Коралины. Для портретирования этого персонажа автор применяет сравнения и повторы: *She looked a little like Coraline's mother. Only... Only her skin was white as paper* [2]. – *Трохи й схожа на Коралініну матір. **Ом тільки...** **Ом тільки** в цієї шкіра була така біла, мов папір* [3, с. 43]. Сравнение *біла, мов папір* не характерно для украинского языка, поэтому при трансляции сравнения *white as paper* произошло стилистическое ослабление.

В большинстве случаев наблюдаем использование стилистического усиления: *In the flat above Coraline's, under the roof, was a crazy old man with a big moustache* [2]. – *А над Коралініним помешканням, під самим да-*

хом, жив *схибнутий дідуган із великими вусами* [3, с. 17]; *Go and pester Miss Spink or Miss Forcible, or the crazy old man upstairs* [2]. – *Піди понабридай паннам Примулі і Форсібіллі або ще тому мишолобу-мишогену на горищі* [3, с. 20]. Писатель пренебрегает подробным описанием соседа сверху, в начале повествования он даже не указывает его имя, просто называя его *crazy old man*. В переводе его описание приобретает негативный семантический оттенок *схибнутий дідуган*, а благодаря использованию лексемы *мишолобу-мишогену* в целевом тексте получаем больше информации, чем в исходном. Другой пример: *There was also a haughty black cat, who would sit on walls and tree stumps, and watch her; but would slip away if ever she went over to try to play with it* [2]. – *А ще там вигулькував якийсь зарозумілий чорний кіт: то на мурі всядеться мурлика, то на гілляці, й все на Кораліну видивляється. Але щоразу, як тільки Кораліна зробить спробу наблизитися до нього, аби погратися, котяра десь щезав. Був – і нема!* [3, с. 19]. В переводе наблюдаем эмотивные языковые единицы, отсутствующие в тексте оригинала: *вигулькував, мурлика, Був – і нема!* За их счет текст перевода характеризуется стилистическим усилением.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сергиенко, И. «Страшные» жанры современной детской литературы / И. Сергеевко // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/strashnye-zhanry-sovremennoy-detskoy-literatury>. – Дата доступа: 16.01.2020.
2. Gaiman, N. Coraline / N. Gaiman [Electronic resource] // London : Bloomsbury, 2002. – Mode of access: http://royallib.com/book/Gaiman_Neil/Coraline.html. – Date of access: 08.12.2019.
3. Гейман, Н. Кораліна / Н. Гейман; пер. з англ. О. Мокровольського. – Київ : Вид. група КМ-БУКС, 2016. – 192 с.

А. В. ЛИНКЕВИЧ

Беларусь, Новополоцк, Полоцкий государственный университет

ОСМЫСЛЕНИЕ ВОСТОЧНОГЕРМАНСКИХ РЕАЛИЙ В «РОМАНЕ ПОВОРОТА»

Самым значительным событием немецкой истории конца XX века является объединение двух германских государств в 1989–1990 гг. Присоединение ГДР к ФРГ оказало сильное воздействие на все области немецкой жизни, в том числе на культуру и, в частности, литературу. Появилось понятие *Wendeliteratur* – ‘литература поворота’, которая объединяет произведения о жизни людей до и после падения Берлинской стены. В

литературной критике заговорили о новой романной форме – «романе поворота».

Однако политическое объединение ФРГ и ГДР не привело к мгновенному объединению литератур, к возникновению ментального единства. Особенности жизненного уклада восточных немцев, культурное наследие ГДР, значение восточногерманского опыта для настоящего сформировало в 1990 г. интерес к Восточной Германии. Падение Берлинской стены послужило поводом для немцев обратиться к ГДР-овскому прошлому, чтобы осмыслить перемены, вызванные новой политической ситуацией.

В результате радикальных социальных изменений восточные немцы стали искать способ установить преемственность в жизни, вспоминая аспекты личной биографии, свой жизненный опыт, прошлые традиции и ценности. Так в литературе появляется понятие «остальгия» – ностальгия по ГДР-вским временам, когда жизнь «за стеной» давала людям ощущение стабильности и ясного будущего. С другой стороны, для многих писателей характерен критический взгляд на обстоятельства жизни в ГДР.

О действительности в ГДР пишут авторы старшего поколения (Й. Шпаршу, К. Вольф, Ф. Браун и др.), а также многие молодые писатели (Т. Бруссиг, К. Хайн и др.). Старшее поколение писателей критически смотрит на недостатки жизни в ГДР и не боится открыто высказывать свое мнение. Однако их критика не перерастает в отрицание социалистической идеологии. Примечательным в этом отношении является роман К. Вольф «На своей шкуре» (2002). В центре повествования – история восточногерманской девушки, которая находится в тяжелейшем состоянии в клинике. Помимо физического недомогания, героиня переживает экзистенциальный кризис: ее преследует чувство глубокого психологического дискомфорта, болезнь ставит ее на грань жизни и смерти, а постоянно появляющиеся абсцессы и операции делают ее тело сейсмографом общего краха. Болезнь является символом прощания с социалистической идеологией ГДР. Героиня переживает предстоящее объединение страны как личное фиаско. Вместе с тем девушка готова к принятию ситуации, что выражается в ее согласии «сотрудничать» во время операции.

Путешествуя по лабиринту памяти, главная героиня говорит об отношениях ГДР и ФРГ, критикуя восточногерманскую действительность. С каждым вздохом, который делает пациентка в восточногерманской клинике, слышится «рев» смертельно больной политической системы. ГДР-овское общество в романе – это общество дефицита. Даже в больнице постоянно не хватает постельного белья и рубашек, а лекарство привозят из Западного Берлина. В повествовании К. Вольф попеременно использует личные местоимения «я» и «она», что являет собой состояние человека, находящегося в угнетенном, безвыходном состоянии, пытающегося сохра-

нить / найти свое Я. Так на больничной койке главная героиня должна понять, кто она на самом деле и как дальше жить. В итоге девушка идет на поправку, в ней побеждает жажда жизни. К. Вольф проводит мысль о том, что покончить с прошлым – это сложный процесс. Чтобы жить без тени былых ноющих ран, необходимо познать боль и страдания. Роман «На своей шкуре» – прощание с ГДР и иллюзиями, связанными с этой страной.

Противоположностью растерянности писателей старшего поколения является молодое поколение авторов, которые взирают на жизнь в ГДР «со стороны», их повествование тяготеет к гротеску, многие сюжетные линии представлены в ироническом ключе. Наиболее показательным в этом отношении является роман Т. Бруссига «Солнечная аллея» (1999). В романе автор ретроспективно погружается в ГДР-ские реалии 1980-х годов. В центре повествования – семейство Куппиш и компания друзей (Миша, Толстый, Волосатик, Очкарик и Мириам). Они живут в Восточном Берлине, недалеко от Берлинской стены, которая «разрезает» западную и восточную части города. Т. Бруссиг выбирает местом действия Берлин, так как это город с особым политическим и социальным положением, это место, где сосредоточены современные автору проблемы общества. Однако образ города лишен запоминающихся архитектурных черт. Портрет Берлина воплощается в его жителях, автор изображает Берлин с двух сторон: первая сторона – это Берлин бедных людей, которые слепо следуют нормам общественного порядка. Вторая – Западный Берлин богачей и роскоши, по улицам которого разъезжают сияющие лаком порше и мерседесы. Читатель видит пропасть между жизнью в ГДР и ФРГ. Т. Бруссиг изображает ГДР как провинцию, отсталую страну, которой противопоставляется далеко шагнувшая в развитии ФРГ. В ГДР почти ни у кого нет телефона, в то время как на западе изобретают в это время многофункциональную акустическую систему. Люди в ГДР живут под оптическим прицелом, за ними постоянно наблюдают пограничники на сторожевой вышке или западные немцы, которые запечатлевают на фотоснимках захудалый быт соседей. Миша с друзьями не остаются в долгу и намеренно шокируют западных туристов, падая в голодные обмороки, копаясь в помойке и устраивая потасовку из-за капустного листа. В ироничном ключе Т. Бруссиг описывает и западного дядю Хайнца, который «контрабандой» перевозил то, что было разрешено по закону. Однако ирония автора направлена в первую очередь против системы.

Так мама Миши доказывает, что способна перехитрить пограничника, выдавая себя за западногерманскую пенсионерку, чей паспорт она нашла. Т. Бруссиг изображает восточных немцев не робкими и угнетенными, а хитрыми, не уважающими власть, умеющими находить прекрасное в мелочах, и тем самым разрушает миф о наивности жителей ГДР.

Таким образом, писатели разных поколений по-разному «остальгируют» и прощаются с ГДР. Авторы старшего поколения растеряны, их воспоминания смешиваются с чувством безнадежности, они резко критикуют политический и общественный строй. Писатели молодого поколения напротив с юмором говорят о Восточной Германии, направляя свой смех против царившей в ГДР системы.

С. А. ЛИСОВА

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет

РОМАН Т. ДРАЙЗЕРА «АМЕРИКАНСКАЯ ТРАГЕДИЯ» КАК ОТРАЖЕНИЕ ФЕНОМЕНА «АМЕРИКАНСКОЙ МЕЧТЫ»

Культура является многообразным и широким понятием. Ю. М. Лотман относил понятие «культура» к числу наиболее фундаментальных в цикле наук о человеке, отмечая, что оно очень емкое, включающее в себя и нравственность и весь круг идей, и творчество человека и многое другое [1, с. 106]. Между культурой и художественным текстом существует реальная связь, так как в художественной литературе отражена вся жизнь народа, в том числе и культура как важнейшая ее составляющая, язык служит материалом, из которого изготовлен художественный текст, а художественный текст как произведение искусства сам является артефактом культуры [2, с. 40].

Исходя из исторических сведений, можно сделать вывод, что в основе образования культуры США лежала идея борьбы, свободы и равенства для всех. Поэтому есть смысл говорить о таких ценностях как независимость, саморазвитие, готовность преодолевать препятствия, стремление к конкурентности, дух предпринимательства. Здесь же происходит зарождение такого понятия как «американская мечта». Сущность данного понятия заключается в том, что Америка является страной неограниченных возможностей, где каждый человек, вне зависимости от социального статуса и происхождения, может добиться успеха во всем, опираясь лишь на большие амбиции и собственные силы, ведь как считало большинство американцев – обладание деньгами, безусловно, способно решить все земные проблемы.

В первой четверти двадцатого века идея «американской мечты» достигла пика своей славы, но с другой стороны, литература уже предсказала и показала ее крах. Особенно ярко этот феномен раскрыл в своих романах известный американский писатель Теодор Драйзер. Американские натуралисты, в том числе и Драйзер, опирающиеся на теорию француз-

ского писателя Эмиля Золя – человек как продукт социальных процессов – подчеркивали, что мир аморален, а люди контролируются материальными благами и ценностями. Драйзер был в числе первых авторов, описавших ложную природу «американской мечты», ее взлет и падение, столкновение воображения и реальности, трансформацию «американской мечты» в «Американскую трагедию». Тон Драйзера всегда был серьезным и никогда сатирическим или комическим [3, с. 176].

В романе Драйзера, опубликованном в 1925 году, автор показывает обратную сторону благополучия и процветания идеи «американской мечты». В основу сюжета романа «Американская трагедия» вплетено реальное убийство девушки, произошедшее в 1906 году в Америке. Главный герой – Клайд Гриффитс – как и остальные герои в романах Драйзера, жаждет богатства и славы; он отчаянно ищет путь к успешной жизни, так как с самого рождения жил и рос в нищете, разделял проблемы и горести бедных людей, пытался изменить свой социальный статус. Драйзер отказывается от любых попыток романтизации своего главного героя и изображает его приближенным к реальности. Клайда убеждают, что он рожден для чего-то лучшего, чем его нынешнее окружение; и «американская мечта» преследует его, но на этот раз она принимает форму пародии. Мечты Клайда смешны и по-детски, поверхностны и эгоистичны:

(1) *' yet, before he had ever earned any money at all, he had always told himself that if only he had a better collar, a nicer shirt, finer shoes, a good suit, a swell overcoat like some boys had! Oh, the fine clothes, the handsome homes, the watches, rings, pins...'*

(2) *' Throughout his life he has felt wretched passion and his heart sinking at the thought of shoes, suits, studs, cars and talks about «such interesting things — parties, dances, dinners (...)»'* [4, с. 17].

Несмотря на то, что родители научили Клайда совершенно противоположным вещам и жизненным принципам, он прислушивается к прагматизму и философии своего времени, юноша ослеплен роскошью и красивой жизнью. Драйзер винит не только Клайда в драматическом конце его жизни, ведь он слаб, неопытен в жизни и незрел, но и его окружение, которое толкает его на этот поступок, поскольку в буржуазном обществе Америки возводится в культ финансовый успех и внешний, показной лоск. Материальное благо становится мерилom счастья. Клайд самый яркий пример того, что большие обещания американской мечты могут сделать с человеком с огромными мечтами, но со слабой волей и характером.

«Американская трагедия» выделяется среди других романов Драйзера глубиной и всесторонним освещением американского феномена уклада жизни начала 20 века. Драйзер считал, что американская реальность – даже

если она кажется безупречной - полна трагедии и драмы. Его цель как американского натуралиста состояла в том, чтобы описать все аспекты американской жизни в 20-м веке: не только жизнь в Голливуде, создание корпораций, развитие экономики, новые достижения в области автомобильных технологий, но также и негативные аспекты американской жизни.

Работы Теодора Драйзера, безусловно, показывают истинную реальность и глубокое понимание темной стороны «американской мечты», которая губит человеческое в человеке. Автор выступает гуманистом против капиталистической Америки, которая и порождает подобные трагедии. Драйзер – пока он принадлежал к американскому натуралистическому движению – не боялся представлять открыто жизнь мужчин и женщин, их желания и страсти; все его герои ослеплены силой денег и славой, возможностями прекрасной жизни и жестокими путями к достижению своих мечт. Сам Драйзер знал, каким может быть общество и отразил реальность своего времени в художественном тексте, в котором читатели могут увидеть отношения между американским обществом и ценностями морали. Этот порочный круг начался с соблазна так называемого «американской мечтой», основанном на безупречном успехе во всех сферах жизни, ярком стандарте социальных ценностей и заканчивающийся пустотой и даже гибелью души. Общее процветание, характерное для 1920-х годов, оказалось хрупким и закончилось крахом фондового рынка и стало прелюдией к серьезной экономической депрессии в американской истории.

Любопытство писателя будто прощупывало укромные уголки национальной жизни, стремясь исполнить то, что он считал своей миссией – понять большую, молодую, динамичную страну, которая не имела глубоких корней в прошлом и находилась в состоянии постоянных перемен. Таким образом, художественный текст, рассматриваемый как символ культуры, дает возможность не только приобщить читателей к духовному достоянию американского народа, но и лучше понять кризисы, принципы и уклад жизни американцев в определенный исторический срез страны через прочтение романов, отражающих основные реалии феномена «американской мечты».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Межова, М. В. Художественный текст как элемент культуры: переводесикй аспект / М. В. Межова // Филологические науки. Вопросы теории и практики; в 2-х ч. – № 9 (39). – Ч. I. – Тамбов : Грамота, 2014. – С. 106–109.
2. Голами, Х. Связь культуры и художественных текстов / Х. Голами, М. Искандари // Молодой ученый. – 2014. – №8. – С. 776–778.
3. Зверев, А. М. «Американская трагедия» и «американская мечта» (К проблеме национального идейно-художественного своеобразия литературы США) / А. М. Зве-

рев // Литература США XX века. Опыт типологического исследования. – М. : Наука, 1978. – С. 134–208.

4. Dreiser, Th. An American Tragedy / Th. Dreiser. – New York : Signet Books, 1949. – 740 p.

В. А. ПЕТРОВСКАЯ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПОВЕСТИ Э. ХЕМИНГУЭЯ «СТАРИК И МОРЕ»

Творчество Э. Хемингуэя представляет собой особый этап в развитии американского реалистического искусства. Главные герои произведений Хемингуэя – гордые, независимые, сильные люди, для которых действие и борьба составляют смысл жизни. Это люди, умеющие сохранить достоинство в самых сложных жизненных обстоятельствах, но зачастую обреченные на одиночество и отчаяние.

Будучи корреспондентом, Э. Хемингуэй много работал над своим стилем и манерой изложения. Журналистика помогла ему выработать основной принцип: никогда не писать о том, чего не знаешь. Э. Хемингуэй предпочитал описывать простые физические действия, оставляя для чувств и эмоциональных состояний место в подтексте. Его проза – это канва внешней жизни людей, вмещающей величие и ничтожество чувств, желаний и побуждений. Выдвинутый писателем «принцип айсберга» сочетается с так называемым «боковым взглядом» – умением увидеть тысячи мельчайших деталей, которые будто бы не имеют непосредственного отношения к событиям, но на самом деле играют огромную роль в тексте, воссоздавая колорит времени и места.

Повесть «Старик и море» была впервые опубликована в 1952 году в журнале «Лайф» и имела такой огромный успех у читателей, что уже через неделю вышла отдельным изданием. За эту повесть писателю были присуждены Пулитцеровская премия (1952) и Нобелевская премия по литературе (1954). Повесть «Старик и море» оказалась крупным событием литературной жизни и по уровню художественного мастерства, и по своей проблематике. Эта небольшая по объему, но чрезвычайно емкая повесть занимает особое место в творчестве Э. Хемингуэя. Ее можно определить как философскую притчу, но при этом образы ее, поднимающиеся до символических обобщений, имеют подчеркнuto конкретный, почти осязаемый характер.

«Старик и море» – это бесхитростный рассказ о том, как старый рыбак Сантьяго с огромным напряжением сил, ценой невероятных усилий поймал гигантскую рыбу, но по дороге домой драгоценная добыча была потеряна – ее растерзали акулы. Внешне сюжет очень прост, но в нем существует глубокий философский смысл: чудесные картины моря, описание труда рыбака соединились в произведении с глубокими размышлениями о взаимоотношениях человека и природы, о преемственности поколений, о сущности и смысле человеческой жизни.

Э. Хемингуэй ограничивает число действующих лиц и реалий быта. Лаконичность характеристик является художественным приемом, позволяющим увидеть основы человеческого существования в максимально обнаженной форме. Отличительными чертами стиля повести являются локальность, диалогичность, избирательность. Стремясь к локальности повествования, Э. Хемингуэй широко использует подтекст, умолчания. Это приводит к фрагментарности повествования, к быстрой замене монолога диалогом. Лейтмотивы переплетаются, создавая образ человеческой жизни со всеми ее сложностями и противоречиями, и выступают средством создания художественной целостности повествования.

Полная библейского величия и печали, эта повесть глубоко гуманна. В ее широких, обобщенных, почти символических образах воплощена любовь к человеку, вера в его силы. Героем повести является человек-труженик, видящий в своем труде жизненное призвание. Сантьяго все знает о рыбной ловле. Старик говорит, что рожден на свет для того, чтобы ловить рыбу. «Perhaps I should not have been a fisherman, he thought. But that was the thing that I was born for // Может быть, мне не нужно было становиться рыбаком, – думал он. – Но ведь для этого я родился» [1, с. 48]. Вся история того, как старику удастся поймать огромную рыбу, как он ведет с ней долгую, изнурительную борьбу, как он побеждает ее, но, в свою очередь, терпит поражение в борьбе с акулами, которые съедают его добычу, написана с величайшим, до тонкостей, знанием опасной и тяжелой профессии рыбака.

Море выступает в повести почти как живое существо. «Some of the younger fishermen spoke of her as el mar which is masculine. They spoke of her as a contestant or a place or even an enemy. But the old man always thought of her as feminine and as something that gave or withheld great favours, and if she did wild or wicked things it was because she could not help them. The moon affects her as it does a woman, he thought // Другие рыбаки, помоложе, говорили о море, как о пространстве, порою даже как о враге. Старик же постоянно думал о море, как о женщине, которая дарит великие милости или отказывает в них, а если и позволяет себе необдуманные или недобрые поступки, – что поделаешь, такова уж ее природа» [1, с. 26].

В старике Сантьяго есть подлинное величие – он ощущает себя равным могучим силам природы. «Fish, he said, I love you and respect you very much. But I will kill you dead before this day ends // Рыба, – говорит он, – я тебя очень люблю и уважаю. Но я убью тебя прежде, чем настанет вечер» [1, с. 52]. Сантьяго настолько органично слит с природой, что даже звезды кажутся ему живыми существами.

Мужество старика предельно естественно. Сантьяго знает, что свои мужество и стойкость, являющиеся неперенными качествами людей его профессии, он доказывал уже тысячи раз. «Now is when I must prove it... The thousand times that he had proved it meant nothing. Now he was proving it again. Each time was a new time and he never thought about the past when he was doing it // Ну, так что ж? – говорит он себе. Теперь приходится доказывать это снова. Каждый раз счет начинается сызнова: поэтому, когда он что-нибудь делал, то никогда не вспоминал о прошлом» [1, с. 64].

И вот он победил рыбу, а вместе с ней и старость, и душевную боль. Победил потому, что думал не о своей неудаче и не о себе, а об этой рыбе, которой он причиняет боль, о звездах и львах, которых он видел, когда юнгой плывал на паруснике к берегам Африки. Он победил, потому что смысл жизни видел в борьбе, умел переносить лишения и страдания и никогда не терял надежды. «But man is not made for defeat, he said. A man can be destroyed but not defeated // Человек создан не для того, чтобы терпеть поражения. Человека можно уничтожить, но его нельзя победить» [1, с. 103].

В повести «Старик и море» звучит мотив человеческой солидарности и взаимопомощи, тема единения людей. Создав образ Сантьяго, Хемингуэй отказался от поэтизации одиночества человека. Сантьяго и Манолин не следуют неписанному закону борьбы одного против всех. Поэтому Сантьяго оказался победителем даже в своем поражении: «They beat me, Manolin, he said. They truly beat me [1, с. 124]. // Они одолели меня, Манолин, – сказал он об акулах. Они меня победили». На что мальчик отвечает: «He didn't beat you. Not the fish // Но сама-то она ведь не смогла тебя одолеть! Рыба ведь тебя не победила!» [1, с. 124].

Моральная несокрушимость – это, по мнению Э. Хемингуэя, главное качество, которое возвеличивает человека и делает его достойным этого имени. Э. Хемингуэй воспевает победу в самом поражении и вопреки ему славит упорство человеческого духа. Повесть «Старик и море» отмечена высокой и человеческой мудростью писателя. В ней нашел свое воплощение тот подлинный гуманистический идеал, который Э. Хемингуэй искал на протяжении всего своего литературного пути.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Hemingway, E. The Old Man and the Sea / E. Hemingway. – London : Jonathan Cape, 1959. – 127 p.

Д. О. ПОЛОВЦЕВ, А. О. МАРЦИНКЕВИЧ

Беларусь, Минск, Белорусский государственный университет

**ПОТОК СОЗНАНИЯ КАК МАРКЕР РАЗВИТИЯ СИНДРОМА
ДЕМЕНЦИИ В РОМАНЕ Э. ХИЛИ «НАЙТИ ЭЛИЗАБЕТ»**

Крайне важной составляющей произведения Э. Хили «Найти Элизабет» является поток сознания. Так как рассказчик в романе теряет память, то процесс формирования мыслей и воспоминаний становится почти ключевым моментом. Учитывая синдром деменции главной героини Мод, мы можем не только наблюдать за потоком ее мыслей, но и отслеживать то, как болезнь ее меняет. Главная героиня снова становится ребенком и поначалу сама проводит аналогию между собой и условным ребенком, опираясь на свои ощущения: «Тогда я начинаю тереть лицо рукавом кардигана. Сплюываю на него и снова вытираю, как мать вытирает чумазому ребенку лицо. Сейчас я и ребенок, и мать» [1, с. 9]. Интересно, что в конце произведения она абсолютно теряется в своем возрасте: «– Ты слишком стара, чтобы быть моей матерью – Неужели? – Тебе уже восемьдесят один. Я смотрю на незнакомую мне девушку. Интересно, почему она мне лжет? Или она думает, что это смешно? – Эта девушка сумасшедшая, – говорю я. – Она того и гляди заявит, что мне все сто» [1, с. 148].

Повествование от первого лица дает нам возможность наблюдать за формированием той или иной мысли в памяти Мод. При этом можно наблюдать прогрессирующую спутанность сознания и повествования.

Если условно разделить роман на несколько стадий, сопоставимых со стадиями деменции, а именно: ранняя, средняя и поздняя, то мы можем заметить значительные изменения в потоке сознания.

На ранней стадии Мод еще ощущает связь с реальностью, но не может вспомнить подробности происходящего с ней за день. Она узнает людей, которые ее окружают, но не помнит, например, как они попали к ней в дом. Наиболее наглядно видно формирование мыслей Мод на ранней стадии в этом отрывке: «Давным-давно... с чего же все началось? Давным-давно, в чаще темного леса, жила старая женщина по имени Мод. Я не знаю, что было дальше. Что-то, связанное с ожиданием дочери, которая должна была прийти ее проведать. Как жаль, что я не живу в красивом маленьком домике в темном лесу, а могу лишь об этом мечтать. О том, что моя бабушка принесет мне еду в корзинке... Внутри дома раздастся громкий стук. Это заставляет меня окинуть взглядом всю гостиную. Я вижу животное, которое надевают на себя, когда выходят на улицу, но сейчас оно лежит на подлокотнике дивана. Это животное Карлы. Она никогда не вешает его, опасаясь забыть. Я не могу удержаться, чтобы не по-

смотреть в его сторону. Жду, когда оно пошевелится и прошмыгнет в угол или же сожрет меня и займет мое место. И тогда Кэти непременно удивится его большим глазам и огромным зубам» [1, с. 4]. Здесь мы в полной мере наблюдаем все особенности данного этапа развития синдрома. Мод помнит, что у нее есть дочь, внучка и узнает своего социального работника, но сюжет сказки и ее жизнь как будто смешались у нее в голове. Также уже сейчас мы можем заметить, что героиня постепенно начинает забывать названия предметов – «животное, которое надевают на себя» вместо «пальто». Но образ сказки так и остается просто фантазией, хотя героиня и рассуждала о нем как о правдивой ситуации. Он не продолжает замещать повседневные воспоминания, а забывается как мимолетная мысль.

На среднем этапе происходят некоторые изменения: «Внучка закрывает глаза, и я тяну руку за куском хлеба. Кэти, похоже, не видит этого. Она даже не замечает, как я достаю из холодильника масло <...>. Я не знаю, где находятся тарелки, да и нет времени. Поэтому я кладу хлеб на газету» [1, с. 88]. Здесь можно заметить и нерациональное недоверие к близким, и нелогичные умозаключения, и плохую ориентацию во времени, ведь героине явно некуда торопиться.

Ближе к концу романа сознание Мод почти полностью погружается в спутанные воспоминания и вместе с тем переходит на поздний этап: «Я же валюсь дальше вперед, пока не натыкаюсь лицом на лацканы пиджака, и на какой-то миг в толпе возникает просвет. В него мне видна кремового цвета стена и пятно света. А еще доска, доска с ножками, уставленная чем-то съедобным. Я проталкиваюсь к ней, пока люди в черном вокруг меня натянуто улыбаются и отпивают из своих бокалов. Одному богу известно, зачем они набились сюда, как персики в консервной банке» [1, с. 147]. В этот момент героиня находится на похоронах Элизабет, но эта информация каким-то образом от нее ускользает. Она не может сделать логические заключения на счет повода, по которому собралось много людей в черной одежде. Окружающие кажутся ей «толпой», что лишний раз показывает ее отстраненность от происходящего.

Стоит также отметить, что заметна разница в формировании мыслей ребенка-Мод и пожилой Мод. Воспоминания из детства, за исключением замены некоторых фактов, формируются крайне подробно и эмоционально, с детальными описаниями довольно долгим повествованием: «Я тушила яблоки на завтрак и, чтобы пощупать письмо, была вынуждена бросить ложку на стол. Похоже, внутри был лишь сложенный пополам или даже вчетверо листок бумаги. Я снова взяла ложку и принялась помешивать яблоки. Держа во второй руке конверт, посмотрела его на свет, но так ничего и не увидела. И все потому, что он был плотно заклеен для прочности по-

лосками клейкой бумаги. “Бумага – оружие на войне. Экономь каждый листок”. Я хорошо помнила этот лозунг, хотя война закончилась и оружие для нее больше не требовалось. Я собралась бросить письмо обратно на стол, но по какой-то причине повернулась к кастрюле с яблоками и, не думая, поднесла уголок конверта к струйке пара» [1, с. 70]. В то время как повествование Мод в реальности – прерывистое, спутанное и почти всегда привязано к текущему моменту: «Хелен просматривает какие-то газеты, и поэтому я иду к книжным полкам одна. Здесь не так много книг, как было раньше. Сейчас здесь почти все пространство занимают компьютеры. Они кажутся мне очень яркими и притягательными. Я несколько раз пыталась освоить компьютер, но поняла, что никогда не научусь на нем работать. На ребре полки написано слово “детективы”. На ней длинный ряд книг, на обложках которых изображены кости или капающая кровь. В основном эти обложки темные, с яркими, светящимися буквами» [1, с. 71].

Так же в романе присутствует большое количество «крупного плана». Для читателя важно понять, как Мод принимает решения, поэтому автор детально показывает то, как Мод смотрит на вещи: «Но мне ничего не нравится, и мы направляемся к двери. По пути к выходу проходим мимо стола. У мужчины странные гибкие пальцы, и когда он смотрит на меня, то поправляет челку. Его пальцы сами похожи на челку, вернее, бахрому на торшере персикового цвета» [1, с. 72].

Таким образом, поток сознания является одним из ключевых приемов для передачи психологизма данного романа. Повествование от первого лица позволяет читателю наблюдать за формированием мыслей. Тому же способствует наличие «крупного плана» в романе. Сопоставляя сюжет романа с развитием синдрома деменции, можно условно разделить повествование на три этапа – начальный, средний и поздний. Спутанность сознания и другие симптомы деменции прогрессируют соответственно указанным этапам. Если на первом этапе повествование довольно четкое, но Мод путается в фактах и плохо ориентируется в пространстве, то в средней стадии мы уже можем заметить, насколько воспоминания из прошлого преобладают над повседневностью, а на последней стадии мы видим, что героиня почти полностью теряет возможность здраво рассуждать.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хили, Э. Найти Элизабет / Э. Хили; пер. с англ. А.В. Башуев. – М. : Эксмо, 2014. – 148 с.

М. В. РОМАНЮК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина

ИЗОБЛИЧЕНИЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ НЕДОСТАТКОВ СРЕДСТВАМИ КОМИЧЕСКОГО В РОМАНАХ ДЖ. БАРНСА

Дж. Барнс является одним из наиболее читаемых писателей современной английской литературы. Одной из причин интереса к его романам служит многообразие приёмов создания комического, направленных на раскрытие различных общественных проблем.

Одной из таких проблем является тотальная коммерциализация, освещаемая, в частности, в романе «Англия, Англия». В следующем отрывке использован приём чрезмерного усложнения задачи, чтобы изобразить бюрократизированность современного общества и формальный подход в различных сферах деятельности: *The King cancelled a regimental luncheon after deciding that his personal presence was required as the Talks About Talks looked like developing into Talks* [1, с. 168].

К тому моменту, когда на острове Уайт удалось создать туристический парк, олицетворяющий Англию, туда переместился действующий король, который в сущности требовался как экспонат для привлечения ещё большего числа посетителей. Комичными оказываются его попытки самоутвердиться и заявлять о своих королевских полномочиях:

В главе «Вверх по реке» романа «История мира в 10 ½ главах» герой замечает в лесной глуши рекламный щит кока-колы. Нецелесообразность такой вывески в безлюдном месте выступает в качестве комического приёма, вновь подчёркивающего чрезвычайную коммерциализацию мира [2, с. 234].

Дж. Барнс неоднократно обращается к проблеме образования. Повествуя в романе «Англия, Англия» о занятиях по истории в школе, где училась Марта, Дж. Барнс с иронией описывает методы обучения. Хотя он и указывает, что учительница мисс Мейсон устраивала для ума разминку, добивалась податливости, из контекста становится ясно, что достигалось это путём зазубривания и мнемотехник [1, с. 11–12]. Аналогичный механический подход используется и отцом Джорджа в романе «Артур и Джордж», регулярно задающим сыну ряд однотипных вопросов перед отходом ко сну [3, с. 23]. В том же романе несколько позже Дж. Барнс снова не упускает возможности высмеять качество образования, в этот раз прибегнув к сарказму: *Royden Sharp had an exceedingly poor scholastic record: yet if that were sufficient proof of criminal intent, the gaols would be full* [3, с. 425].

Дж. Барнс систематически отражает в романах несовершенство общественной системы, способной допустить абсурдные, порой бесчеловечные

явления. Автор и здесь отказывается от прямого и категорического осуждения в пользу сатирического изображения, нередко с применением сарказма и гротеска. В главе «Уцелевшая» романа «История мира в 10 ½ главах» освещается проблема заражения радиацией животных. Чтобы мясо заражённых оленей не пропало, его было решено скормить норкам. Далее приводятся рассуждения, что люди, покупающие норковые шубы, вероятно, не станут возражать против небольшой дозы радиоактивности впридачу. Радиация саркастично сравнивается с чем-то вроде «духов за ушами» [2, с. 103].

С целью сатирического обличения трагизма судьбы композиторов периода сталинского режима Дж. Барнс в романе «Шум времени» эпизодически обращается к перевёртышу: *And if the plan to take a worker from the coal face and turn him into a composer of symphonies did not exactly come to pass, something of the reverse happened* [4, с. 26]. Находясь в опале, Д. Д. Шостакович, вспоминает, как его Первая симфония потревожила свору бродячих собак, и сравнивает своих преследователей с ещё большей сворой. Описанию его положения служит перевёрнутая фраза: *History was repeating itself: the first time as farce, the second time as tragedy* [2, с. 41].

После расстрела Тухачевского, а вместе с ним и одного видного музыковеда Н. С. Жилиева, Д. Д. Шостакович с горькой иронией начинает предполагать, что в столь абсурдной ситуации вскоре может быть раскрыт и заговор музыковедов, композиторов, тромбонистов [4, с. 50]. Роль самих музыковедов несколько ранее метафорично осмеивалась профессором Николаевым, сравнивавшим музыковеда с человеком, который не готовит и не ест яичницу, но только говорит о ней [4, с. 50–51].

Обличая разросшийся бюрократический аппарат, занимающийся искусством, Дж. Барнс прибегает к парадоксу: *But they already had so many artists who were not artists* [4, с. 89]. Кроме того, Дж. Барнс неоднократно обращается к комическим приёмам, чтобы показать недееспособность и бессмысленность политической установки, согласно которой музыка должна черпаться из народа. Когда крановщик отправляет Д. Д. Шостаковичу песню собственного сочинения, композитор отвечает с иронией: *‘Yours is such a wonderful profession. You are building houses which are needed so badly. My advice to you would be to keep going with your useful work’* [4, с. 92].

Дж. Барнс в большинстве случаев избегает агрессивной критики религии. В свойственной ему манере автор ограничивается представлением веры как чего-то несерьёзного. В частности, Дж. Барнсу это успешно удаётся при описании отношения героев к католицизму: *The Mam brought Arthur up a Catholic, but both have since deserted the faith: the Mam for Anglicanism, Arthur for Sunday golf* [3, с. 360]. В параллельных синтаксических конструк-

циях неожиданно сближаются разнородные понятия, что воспринимается комично.

При помощи аналогичного приёма жизнь верующего изображается в непривлекательном свете. Артур сообщает Джорджу, что брак – это загадочное блаженство. Однако Джордж, вспоминая семейную жизнь своих родителей, крайне скептически относится к подобному заявлению [3, с. 418]. Иронично разграничивая семейные и христианские ценности, Дж. Барнс выражает своё отношение к религии как к чему-то чуждому полноценной и счастливой жизни.

Рассмотренные примеры позволяют заключить, что Дж. Барнс использует ситуативные и стилистические приёмы с целью изобличения общественных недостатков: коммерциализации мира, бюрократии, проблем в образовательных, политических, религиозных институтах, заблуждений насчёт искусства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Barnes, J. *England, England* / J. Barnes. – London : Vintage Books, 2012. – 376 p.
2. Barnes, J. *A History of the World in 10 ½ Chapters* / J. Barnes. – London : PICADOR, 2005. – 266 p.
3. Barnes, J. *Arthur & George* / J. Barnes. – London : Vintage Books, 2006. – 505 p.
4. Barnes, J. *The Noise Of Time* / J. Barnes. – London : Vintage, 2016. – 184 p.

А. Е. САИДИ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ БРИТАНСКОГО ИСТОРИОГРАФИЧЕСКОГО МЕТАРОМАНА

Феномен «метаромана» и его жанровая специфика активно исследовались с конца 60-х годов прошлого столетия. Общее название данного жанра определялось как «роман о романе», при этом существовало несколько вариантов определения жанра: анти-роман, новый роман (фр. *nouveau roman*), самопорождающийся роман (*the self-begetting novel*), саморефлексивный роман и, наконец, метароман.

Поскольку большое количество романов конца XX века демонстрировало наличие саморефлексивности, некоторые исследователи стали причислять к жанру метаромана практически каждый серьёзный роман, в котором затрагивается процесс создания романа.

К началу XXI века исследователи предложили более тщательные критерии принадлежности художественного произведения к жанру метарома-

на. В современном литературоведении метароман определяется как двуплановая художественная структура, где предметом для читателя становится не только «роман героев», но и процесс его создания. Этот жанр не просто повествует о перипетиях судьбы персонажей и условной реальности их мира, но направлен на самоопределение и самопознание в качестве эстетического целого.

Кроме того, появилось разграничение собственно метаромана и романа с авторскими вторжениями (обращения к читателю, оценка конкретного персонажа, указание на отдельный авторский ход или сюжетный поворот), которые призваны лишь пояснить развитие действия в «романе героев». В романе с авторскими вторжениями самостоятельного плана «романа о романе», собственно, нет, потому что читаемый роман как целое не является объектом специального интереса автора, а вопрос об отношениях искусства и действительности не входит в основную проблематику произведения. Роман становится метароманом лишь в том случае, если воспринимаемое читателем произведение обсуждается как целое, как особый мир.

Типология метаромана строится на двух основных критериях: тип отношений автора и героя друг к другу и тип соотношения двух планов метаромана: «романа героев» и «роман о романе».

Первый критерий качественный, он основан на типе отношений автора и героя друг к другу и к границе между двумя мирами – миром героев и миром творческого процесса. Автор может быть персонажем романа; иногда он вообще не принадлежит миру героев и сюжету; а в ряде произведений образ автора может всецело замещаться персонажем, который сам рассказывает свою историю, являясь одновременно и автором, и героем собственного романа.

Что касается героя, то и его функции в метаромане могут быть различными: герой может выступать в качестве соавтора романиста; может быть не причастен к созданию романа о себе самом и к плану «романа о романе»; и, наконец, может всецело замещать автора, повествуя о перипетиях своей судьбы.

Второй критерий классификации – количественный, это тип соотношения двух планов метаромана: «романа героев» и «романа о романе». Иногда практически каждое событие (эпизод) сопровождается авторским метакомментарием. Когда происходит пересечение героем пространственной или временной границы либо наблюдается изменение количества актантов, автор рефлектирует над произошедшими в «романе героев» изменениями.

Определившись с основными критериями принадлежности романа к жанру метаромана, далее обратимся к вопросу типологии рассматриваемого жанра. В современной лингвистике и литературоведении выделяют несколько типов метаромана, среди которых доминируют три: историогра-

фический метароман (посвящен деконструкции исторического дискурса); филологический метароман (в котором герои, сюжеты, судьбы книг и их авторов заимствуются из произведений классического реализма и выступают лакмусовой бумажкой, проявляющей новизну трактовки; нарциссический метароман, в котором и герой-литератор и то произведение, которое он пишет, – выдуманные.

Наиболее концептуально насыщенным считается историографический роман, для которого характерны саморефлективные элементы и взгляд на историю с современных позиций, стремление осмыслить эпоху без цели понять сам исторический процесс и его телеологию. Одновременно новое направление основывается на достижениях классического исторического романа, творчески переосмысливая его. В нем всегда занимает важное место оппозиция «художественный вымысел – история», причем линия между ними может быть то четко определенной, то совершенно размытой.

К историографической метапрозе традиционно относят британские романы: «Водоземье» (Waterland, 1984) Грэма Свифта, «Чаттертон» (Chatterton, 1987) и «Первый свет» (First Light, 1989) Питера Акройда, «Обладание» (Possession, 1990) Антони Байетт; романы Джулиана Барнса «Попугай Флобера» (Flaubert's Parrot, 1984) и «История мира в 10 ½ главах». Первым примером британского историографического метаромана считается роман «Женщина французского лейтенанта» Джона Фаулза, вышедший в 1969 году. Во-первых, в романе автор несколько небрежно обращается с историческими фактами, непрерывно подчеркивая осознанность творческого процесса. Дж. Фаулз также вольно обращается с сюжетной линией и играет с читательскими ожиданиями, позволяя ей трючиться в конце повествования, что также является характерным признаком метаромана. Далее, Фаулз выстраивает свой роман как своего рода коллаж цитат из текстов Диккенса, Теккерея, Тrolлопа, Элиот, Гарди и других писателей, что свидетельствует об интертекстуальности произведения. Кроме того, в романе объединены пародийная саморефлексия, унаследованная от модернизма, и традиции исторического романа XIX века с его продуманным и выстроенным сюжетом, тщательно прорисованными персонажами и повествовательной техникой классического реализма, что также стало характерной особенностью историографического романа в целом.

Соотношение истории и памяти, конфликт между временем и повествованием, прошлым и настоящим является основополагающим элементом историографического романа Джулиана Барнса «История мира в 10 и 1/2 главах». Проблематика романа разнообразна – большие проблемы связаны с маленькими, вопросы остаются без ответа, некоторые из них вырастают из предыдущих. История здесь перемешана с журналистикой, научный отчет с детективом, политика с развлекательностью. Проблемы экологии

сменяются проблемами выживания, библейский сюжет о потопе, о котором повествует жучок-древоточец, вытесняется рассказом о террористах на борту лайнера, плывущем к истокам человеческой цивилизации в Элладу. Сюрреалистическая картина жизни после смерти венчает эту историю мира с сильным акцентом на обеспокоенности судьбой современной цивилизации, находящейся под угрозой уничтожения и подавления.

Дж. Барнс опровергает представление о поступательном развитии истории, рассматривает соотношение случайного и необходимого в истории. Логикой повествования и развития сюжетной линии автор утверждает, что невозможно установить закономерность в развитии истории, так как целенаправленного исторического процесса не существует. Роман состоит из 10 эпизодов, связь между которыми проявляется лишь в отдельных ассоциациях. Текст романа, подобно мозаичному изображению, конструируется из различных фрагментов, стилистика которых многообразна, она включает элементы пародийного повествования, репортажа документального характера, философских суждений.

И все-таки, какими бы разными по эмоциональной окраске или художественным задачам ни были рассматриваемые нами метароманы, их объединяют характерные саморефлективные элементы и взгляд на историю с современных позиций, стремление осмыслить эпоху без цели понять сам исторический процесс и его телеологию. Одновременно новое направление историографического романа основывается на достижениях классического исторического романа, творчески переосмысливая его.

Е. Г. САЛЬНИКОВА

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина

РЕАЛИЗАЦИЯ ЖАНРА АНТИУТОПИИ В РОМАНЕ С. АХЕРН «КЛЕЙМО»

С. Ахерн, автор многих коммерчески успешных романов, известна жанровым разнообразием в своем творчестве. Мы уже писали о присутствии в ее книгах элементов эпистолярного жанра, литературы чиклит, магического реализма [1]. В романе «Клеймо» (“Flawed”) (2016) С. Ахерн строит художественный мир по принципу антиутопии.

Антиутопия как жанр зачастую используется, чтобы обратить внимание на реальные для автора проблемы в окружающем мире. Причиной написания этого романа, по словам самой С. Ахерн, стало отношение современного общества к ошибкам и несовершенствам людей: “I was inspired

by the fact that we live in a very judgemental world. One that is quick to point the finger at those who make personal decisions that perhaps we frown upon. A society that rarely gives people second chances. And so I created a society that was intent on perfection, that wanted to root out all the evil imperfect flawed in order to have a morally clean society. I think perfection is something that our society is obsessed with and I wanted to write a story that celebrates that to be human is to be flawed, that to make an error means that we learn and hopefully become better versions of ourselves” [2].

Антиутопия обычно определяется как «интертекстуальный литературный жанр, дискурс которого отличается своеобразно смоделированным хронотопом и направлен на выяснение соотношений внутри триады «человек – цивилизация – общество» с отрицанием возможности реализации утопических идеалов при условии нарушения баланса и гармонии между социумом и его нравственным наполнением» [3, с. 207].

Безусловно, роман С. Ахерн нельзя ставить в ряд с такими классическими произведениями этого жанра, как «Мы» Е. Замятина, «Дивный новый мир» О. Хаксли, «1984» Дж. Оруэлла. Однако можно говорить о наличии определенных признаков антиутопии, свойственных этому произведению, в качестве которых можно выделить замкнутое пространство; кастовое разделение мира; определенную систему персонажей.

Автор не использует никакого фантастического имени для созданного ей мира, страна называется *Highland* ('горная местность'), что отражает просто особенности ландшафта, однако по всем признакам можно судить, что это европейское государство с современным европейским укладом, жители которого могут при желании переехать в Португалию или Швейцарию, в котором сохранились памятники романской и готической архитектуры: *Tourists flock from all over the world to visit our city, our bridges, our fairytale castle and palace, our cobblestoned pathways and our ornate town square* [4, p. 27].

Эта страна не закрыта от остального мира, как это принято в традиционных антиутопиях, но представляет собой четко организованное общество, где совершенство ценят больше человечности. С. Ахерн выстраивает социальную систему, которая делает людей, как и во многих других произведениях этого жанра, лишь винтиками большой машины. Система, созданная, чтобы не допустить развития бюрократии, коррупции в стране, чтобы не допустить к власти непорядочных людей, нацелена на торжество моральных идеалов в обществе: *In the near future the Guild boasts, we will have a morally ethical flawless society* [4, p. 6]. В такой ситуации всегда возникает вопрос, кто же берет на себя принятие решения о моральности/аморальности поступков человека. В романе «Клеймо» эту роль на себя взяла Гильдия, которая, по сути, оказалась выше государственной вла-

сти в стране: *The Guild, originally set up as a temporary public inquiry into wrong-doing, is now a permanent fixture that oversees the inquisition of individuals accused of being Flawed* [4, p. 5]. Если кто-то совершает моральную ошибку, он тут же предстанет перед судом Гильдии, будет осужден и заклеен. Порочному (*Flawed*) ставят клеймо на одну из пяти частей тела: язык – за ложь; правая ладонь – за кражу у общества; ступня – за нарушение границ и правил общества, область сердца – за измену; висок – за неправильное решение.

Порочные живут рядом с добропорядочными гражданами, но по иным правилам. Они должны носить повязку с красной буквой “F” в качестве опознавательного знака (аллюзия на роман «Алая буква» Н. Готорна) и не имеют права прятать клеймо. Они должны соблюдать комендантский час, им нельзя собираться в группы более двух человек и выезжать за пределы страны, они ограничены даже в том, что едят. К каждому Порочному представлен Информатор (*Whistleblower*), который при помощи детектора лжи следит, соблюдаются ли им все правила и запреты. Дети, рожденные в семьях Порочных, помещаются в закрытые воспитательные учреждения до достижения ими восемнадцати лет *to ‘teach’ the Flawed out of them* [4, p. 330].

Желая оградить идеальных людей от морально «порочных», общество клеймит неидеальных людей. Но идеальны ли те, что остались чистыми от клейма? Нет, многие из них совершают преступления, преследуя свои цели, другие имеют обычные человеческие слабости, третьи «идеальны» тем, что слепо доверяют системе, в которой живут и не задумываются над происходящим вокруг.

Эта система настолько прочно укоренилась в сознании людей, что они не ставят под сомнение принцип устройства общества, при котором убийца, отсидев в тюрьме свой срок, чувствует себя более свободным, чем человек, заклеенный за прелюбодеяние или неверное решение, которое привело компанию к разорению, и вынужденный стать изгоем общества.

Так и главная героиня романа, 17-летняя Селестина Норт, милая, умная девушка, которая в своих поступках всегда руководствуется логикой и мечтает стать математиком, не хочет выделяться и быть хоть чем-то особенной, а хочет просто соответствовать нормам общества (*I don't want to stand out. I want to fit in*), т.е. быть образцом совершенства. Селестина всегда считала, что люди, имеющие клеймо, получили его заслуженно. Она никогда не задумывалась, как живут Порочные, до тех пор, пока она сама не была заклеена.

Один поступок меняет жизнь Селестины навсегда. Проявив сострадание и оказав помощь заклеенному умирающему старику, девушка, верящая в Закон и Порядок, чтившая Гильдию, оказывается по другую сторону «идеального» общества. Усложняет ситуацию еще больше то, что че-

ловек, решивший судьбу Селестины, глава Гильдии, – это отец ее парня, близкий друг ее семьи.

Традиционная для антиутопии система персонажей (герой-тиран, герой-бунтарь и герой-жертва) реализуется в романе «Клеймо» через образы Судьи Крейвана и Селестины. Крейван, чувствуя опасность, исходящую от поступка девушки, открывает свою истинную дьявольскую сущность, клеймит ее собственноручно и незаконно. В образе Селестины совмещены и жертва, и бунтарь, ведь девушка сделала только то, что считала логичным, она не чувствует в себе силы восставать против режима (*I helped an old man, and I want to bring Crevan down, but I am no leader*), но, пройдя через физическую и эмоциональную боль, она не может просто остаться в стороне.

Поскольку Селестина встречается с сыном Крейвана Артом, она изначально знает только человеческую сторону судьи. Однако, когда она отказывается признать свой поступок неправильным, она видит ту его сторону, которая заставляет людей бояться этого человека. *I used to think that I couldn't be afraid of someone so human, now I realize it is his humanity that scares me most, because despite having all those traits, having shared the moments we've shared, he could still do this to me. Now I find him terrifying. I see the evil in him* [4, p. 152].

Роман «Клеймо» имеет открытый конец, конфликт между системой и человечностью в романе не разрешен. Продолжение истории Селестины автор представляет в романе «Идеал» (“Perfect”) (2017).

Таким образом, в романе «Клеймо», используя принципы построения антиутопии, С. Ахерн демонстрирует, до какого абсурда может пойти общество в стремлении стать идеальным, и насколько оно может отойти от идеала.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сальникова, Е. Г. Жанровое своеобразие романов С. Ахерн / Е. Г. Сальникова // Мова. Культура. Комунікація: інноваційні підходи до вивчення мов та літератур: Матеріали 8-ї Міжнародної науково-практичної конференції (Чернігів, 28–29 квітня 2017 р.). – Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка. – 2017. – С. 186–189.
2. Официальный сайт С. Ахерн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.cecelia-ahern.com/books-inner-pages/flawed>. – Дата доступа: 21.03.2020.
3. Шишкина, С. Г. Литературная утопия: к вопросу о границах жанра / С. Г. Шишкина // Вестник Ивановского ГХТУ. – Иваново, 2007. – № 2. – С. 199–209.
4. Ahern, C. Flawed / C. Ahern. – London : Harper Collins Publishers, 2016. – 402 p.

О. Ф. СЕНЬКОВА

Беларусь, Витебск, Витебский государственный университет
имени П. М. Машерова

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТРЕТ ПЕРСОНАЖА В ДРАМАТУРГИИ ГАРОЛЬДА ПИНТЕРА

Пласт экспериментальной литературы XX века, вызволивший читателя из зоны комфорта тональностью и безапелляционностью поднимаемых вопросов, подвергается осмыслению до сих пор. Наиболее спорным полем остается природа формирования театральной эстетики второй половины XX века, характеризующейся эклектичной и осложненной структурой. Английский театр, впитывавший все отголоски экспериментирующей на протяжении XX века Европы, концентрирует все знаковые новаторские тенденции в творчестве Нобелевского лауреата Гарольда Пинтера (Harold Pinter, 1930 – 2008). До сих пор актуальным остается вопрос о творческом методе драматурга, который определяется тенденциями, характерными для антитеатра в сочетании с реалистической основой драматургии «кухонной мойки».

Первые постановки драматургов абсурда Е. Ионеско, С. Беккета в европейском театре обескуражили зрителей не только современной сценической манерой, но и новым языковым подходом для выражения смыслового компонента пьес. Чем смелее становился эксперимент драматургов, тем меньше зритель доверял словам, которые произносили персонажи антитеатра, поскольку для эстетики театра абсурда основополагающим было создать дисбаланс в паре «означающее – означаемое» применительно к лексической единице текста.

Новаторский подход к формированию языкового поля персонажей, характерный для драматургии абсурда, перенимает и Гарольд Пинтер. Прежде всего он нивелирует категорию персонажа как главного объекта художественного пространства текста: «Я часто начинаю свои пьесы довольно обычным способом: беру пару персонажей в определенном контексте, сталкиваю их и жду, что они мне кажут» [1, с. 4]. В пьесах Гарольда Пинтера сложно выделить главного персонажа, поскольку в результате упомянутого уже «столкновения» равновесие между персонажами быстро сменяется, и определяющим становится динамика противостояния между героями, которая выражается как в лексических средствах, так и в молчании, паузах, ставших уже визитными карточками авторского стиля Пинтера.

Для данного исследования условно выделим обобщенного персонажа пьес британского драматурга, представленного героем, который находится в эпицентре созданной автором ситуации противостояния и атаки. Отнесем к таковым персонажам Мэг из пьесы «Комната» (*The Room*, 1957), Стэнли –

«День рождения» (*The Birthday Party*, 1957), Эдвард – «Лёгкая боль» (*A Slight Ache*, 1958), Дэвис – «Сторож» (*The Caretaker*, 1959), Рут – «Возвращение домой» (*The Homecoming*, 1964), Голос 1 – «Голоса семьи» (*Family Voices*, 1980). Данный список можно было бы продолжить, были выбраны наиболее типичные персонажи, характерные для разных периодов творчества автора.

Лингвистические исследования антропологического характера выделяют языковой портрет личности, который характеризует образ мышления целого поколения, отражает актуальные общественные тенденции. Ю. Караулов пишет о потенциале психолингвистики, заключающейся в способности «описать уровни человека как языковой личности» [2, с. 4]. В свою очередь, учёные-литературоведы (Т.А. Давлетова) видят потенциал для исследования языковой личности на примере художественных текстов, что позволяет разобраться не только в психологии персонажа, но и установить обобщенные категории, характерные для совокупности персонажей автора либо репрезентующие специфику мышления целого поколения.

Языковой портрет персонажей, представленных в драматургии Гарольда Пинтера, задействует на лексическом уровне:

1) использование сленга и передачу фонетических особенностей говора кокни как социальных маркеров персонажей. (Семья Макса из пьесы «Возвращение домой», которым противостоит Рут, репрезентует лучшие образцы гангстерского сленга и представителей восточной части Лондона);

2) передачу языкового пуризма (Эдвард из пьесы «Лёгкая боль» критикует любое неточное использование слова);

3) политический контекст (фраза для Стэнли из пьесы «День рождения»: «Почему ты ушел из черно-пегих?» – вскрывает целый исторический контекст противостояния ИРА и Великобритании);

4) обращение к бытовой лексике (в пьесе «Сторож» персонажи жонглируют описаниями предметов быта, фокусируясь на мельчайших деталях);

5) построение «театра памяти» через использование лексики, связанной с прошлым персонажей, каждое слово в таких пьесах работает по принципу «потока сознания» М. Пруста, где каждое последующее воспоминание является следствием рефлексий на предыдущее (радио пьеса «Голоса семьи»).

Лексическая наполненность пьес Гарольда Пинтера не столько формирует так называемый вербальный портрет персонажа, сколько выступает его тщательно замаскированным альтер-эго. Так, за нарочито бравурными разговорами, изобилующими сленгом азартных игроков и мошенников, Макс и Ленни в пьесе «Возвращение домой» пытаются преодолеть конфликт отцов и детей. В противовес такому агрессивному языку Рут, жена ещё одного сына, Тэдди, долго отсутствовавшего в отчем доме, выбирает язык покорности, который примиряет персонажей и помогает преодолеть отчуждение.

Эдвард из пьесы «Лёгкая боль» при любой угрожающей внутреннему и внешнему комфорту ситуации начинает придирается к неправильному использованию слов, что в конечном итоге позволяет Пинтеру, словно в ловко построенном логическом уравнении, поменять местами двух персонажей: молчаливого продавца спичек и вечно брызжущего правильными ответами Эдварда. Что ещё раз доказывает авторскую установку: побег в молчание и побег в интеллектуализм – вещи одного порядка.

Политический подтекст пьесы «День рождения» помогает раскрыть природу подчинения Стэнли: вскользь брошенное слово «черно-пегие» (так называли секретную организацию Великобритании, подавлявшую повстанцев из Ирландской республиканской армии) перевернуло полностью мир персонажа и сделали из него безвольную куклу.

Использование бытовой лексики («Сторож»), как и слов-триггеров памяти («Голоса семьи»), создает палитру для раскрытия языковой личности персонажей, делая персонажей не схематичными действующими лицами, а цельными раскрывающимися героями.

Таким образом, создавая свой театр, Гарольд Пинтер использовал потенциал драматургии абсурда, задействуя схематичность системы взаимодействия персонажей в пьесах. Однако рассматривание персонажей драматурга в наиболее знаковых пьесах через призму языкового портрета помогает не только увидеть полноценную языковую личность, но и очертить пределы понимания природы такой личности и спроецировать её на современное нам поколение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Pinter, H. Plays 1 / H. Pinter. – London : Faber and Faber, 2005 – 238 p.
2. Караулов, Ю. Н. Русская языковая личность и задачи её изучения / Ю. Н. Караулов // Язык и личность. – М. : Наука , 1989. – С. 3–8.

І. А. ШВЕД

Беларусь, Брэст, Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна

СПАДЧЫНА У. ДЖ. ТОМСА Ё БРЫТАНСКАЙ ФАЛЬКЛАРЫСТЫЦЫ¹

У акадэмічнай фалькларыстыцы да сённяшняга часу адсутнічае “дамоўленасць” паміж даследчыкамі розных навуковых школ па шэрагу базавых пытанняў, сярод якіх важнейшым з’яўляецца вызначэнне тэрміна

¹ Праца выканана пры фінансавай падтрымцы БРФФД у межах задання “Беларуская фалькларыстыка ў сучасным свеце: метадалагічны, праблемна-тэматычны дыяпазон, тэарэтычныя навацыі” па прыярытэтным накірунку “Грамадства і эканоміка” (дамова № Г20У-004 ад 04.05.2020).

“фальклор”. Выкарыстанне гэтага тэрміна мае свае адметнасці ў межах асобнай культуры, краіны, гістарычнага этапу і інш. У сувязі з гэтым карысна прасачыць сітуацыю зараджэння і развіцця навукі пра фальклор у краіне, дзе ў 1846 годзе тэрмін “*Folk-lore*” (“The Lore of the people”) быў сканструяваны Уільямам Джонам Томсам для назовы вербальных “нацыянальных ратытэтаў”, “народных ведаў, мудрасці”. Імпульс актывізацыі фалькларыстычнай дзейнасці ў Англіі другой паловы XIX ст. зыходзіў ад канцэптуалізацыі “ангельскасці” як заснаванай на спадчыне продкаў і суправаджаўся адмаўленнем урбанізацыі і індустрыялізацыі. Актывізаваны міф XVI ст. пра “добрую старую Англію” (“*Merry England*”), “узноўленая” (дакладней сканструяваная ў ідэалізаваным рэчышчы) “народная спадчына” змяшчаліся ў цэнтр нацыянальнага культурнага жыцця, сацыякультурнага самапазнання. Томс у духу “рамантычнага нацыяналізму”, пошукаў “свайго”, родавага першапачатку меркаваў, што “народная літаратура” забяспечыць будучага “брытанскага Грыма” матэрыялам для стварэння роднай брытанскай міфалогіі. Ён пад псеўданімам А. Мертон у часопісе “*The Athenaeum*” у 1846 г. [1] апублікаваў ліст, аснову якога склала ідэя ўзнаўлення “Міфалогіі Брытанскіх астравоў” падобна да “Міфалогіі Нямецкай” Якаба Грыма. Гэтая міфалогія, на думку аўтара ліста, можа з’явіцца толькі шляхам збірання бясконцага мноства дробных фактаў, якія адносяцца да старажытных нораваў, звычаяў, абрадаў, прымхаў, балад, прыказак і г.д. Хоць многія старажытныя элементы духоўнай культуры поўнасьцю зніклі, але многае рассыпана ў памяці тысяч чытальнікаў часопіса. Гэтыя рэшткі Томс прыпадабняе да каласоў, якія захаваліся рассяянымі па полі. Калісьці з гэтага поля продкі маглі збіраць значны ўраджай (гэтая рыторыка “збірання плёну” надоўга вызначыла пафас фалькларыстычных прац, найперш англамоўных).

Інтэнцыя выяўлення і стварэння базы такіх патэнцыйна каштоўных матэрыялаў і матывавала пераход ад “popular” да “folk” і ад “літаратуры” да больш гучных “ведаў” (“lore”). Новы тэрмін акцэнтаваў увагу на “рэліктах” і “перажытках” (асабліва страчанага сельскага мінулага, самай ранняй гісторыі брытанцаў), якія, як артэфакты, тагачасныя фалькларысты павінны занатаваць і захаваць у нацыянальным архіве ў якасці прэстыжнага нацыянальнага рэсурсу. Тады адораныя нашчадкі змогуць праінтэрпрэтаваць яго. Такім чынам, на пачатковым этапе свайго станаўлення фалькларыстыка мела не толькі базу факталагічнага матэрыялу, але і ў пэўным сэнсе метадалагічныя ўстаноўкі. Меркавалася, што “*Folklore*” як каштоўнае, канчаткова аформленае цэлае адносіцца да старажытнасці. А значнасць фактаў, якія захаваліся ў памяці і практыцы сучаснікаў Томса (найперш еўрапейскіх сялян), вынікае менавіта з таго,

што яны выступаюць рэшткамі гэтага цэлага, якое неабходна ўзнавіць, рэканструяваць. Схільныя разглядаць праявы фальклору як перажыткі мінулага, ужо першыя навукоўцы ўсведамлялі, што фальклор можа распаўсюджвацца ў прасторы гэтак жа, як і ў часе; што ён існуе ва ўзаемасувязі з іншымі культурнымі з’явамі і паводзінамі, а не адасоблена ад іх, і што ён жыве, пакуль захоўвае пэўнае значэнне і карысць для асобы і супольнасці. Яны таксама разумелі, што многія са з’яў фальклору з часам знікаюць з прычыны сацыяльных пераўтварэнняў, тэхналагічнага прагрэсу і асабістых густаў і прыярытэтаў носьбітаў фальклору. Адпаведна з’явы фальклору трактаваліся як артэфакты, вывучэннем якіх павінна займацца гістарычная навука [2, с. 313].

Пасля лёсавызначальнага для развіцця фалькларыстыкі ліста Томса ў Атэнэум да стварэння Фальклорнага таварыства (*“The Folklore Society (FLS), 1878*) пры Лонданскім універсітэце прайшло 30 гадоў. З 1846 па 1878 год, калі канцэпцыя Томса натхніла на актывізацыю фалькларыстычнай дзейнасці “вялікую каманду” на чале з Р. Дорсанам (*Дж. Л. Гом, Э. Лэнг, Э. С. Хартланд, А. Нат, У. А. Клаўстан, Э. Клод* і інш), інтэлектуальная атмасфера значна змянілася пад уздзеяннем эвалюцыянізму. Многія з актывістаў Фальклорнага таварыства сталі яго прыхільнікамі, у тым ліку ўся “вялікая каманда” Дорсана. Хоць канцэпцыя Томса ацэньвалася імі як даніна павагі міфу сельскай Англіі, ідэі пра значнасць захавання мінулага, працы як з палявым матэрыялам, так і з пісьмовымі крыніцамі па фальклору, трактоўка яго як артэфакта, размежаванне палявой працы і тэарэтычных даследаванняў (і іх паслядоўнасць) не гублялі актуальнасці. “Збіранне каласоў”, дакументацыя “рэшткаў мінулага” ўпісаліся ў інтэрпрэтацыю матэрыялаў фальклору як рэліквій, фрагментаў мінулага (якое праецыравалася на сучаснае жыццё грамадства). Разам з тым, нягледзячы на спробы відных фалькларыстаў вывучаць фальклор з улікам новых і перспектыўных на той час напрацовак у галіне антрапалогіі дыфузіянізму і “псіхалагічных” тэорый эвалюцыі, прыхільнікі “спадчыны Томса” (найперш прэзідэнт Фальклорнага таварыства (1885) Дж. Л. Гом) адстаялі класічны гістарычны эвалюцыянісцкі падыход да трактоўкі фальклору. Непрымальнасць новых падыходаў аднадумцы Дж. Л. Гома матывавалі тым, што “псіхалагічны эвалюцыянізм” патрабаваў адмаўлення ад гісторыі, а дыфузіянізм – ад “народа” [3, с. 6–7]. Такім чынам, брытанская фалькларыстыка (асабліва пасля “функцыянальнай рэвалюцыі”, звязанай з працамі Б. Маліноўскага і адмаўленнем ад эвалюцыянізму), ізалявалася ад новых тагачасных тэндэнцый антрапалагічнай навукі. І толькі ў 1970-я гады трактоўка выратавальнай місіі захаванага фальклору як нацыянальнай спадчыны была пераадолена маладымі членамі “Фальклорнага таварыства”. Вялікае

чатырохтомнае выданне брытанскіх народных казак, здзейсненае Кэтрын Брыгс (1970–71), лічыцца апошняй данінай традыцыі Томса.

У 1960-я гады брытанская фалькларыстыка становіцца акадэмічнай навукай, навуковыя фалькларыстычныя праекты разгортваюцца ў розных установах. Амаль адначасова былі заснаваныя дзве кафедры брытанскай этнаграфіі ва ўніверсітэтах графства Йоркшыр: Дж. Д. А. Відаўсан арганізаваў вывучэнне мовы і фальклору на кафедры англійскай мовы ва ўніверсітэце ў Шэфілдзе (“The survey of Language and Folklore”, 1964 г.), што паслужыла грунтам вылучэння ў 1976 годзе самастойнай кафедры (Цэнтр англійскіх культурных традыцый і мовы), а Сцюарт Сандэрсан у 1960 г. заснаваў Інстытут вывучэння дыялектаў і народнага побыту (folk life) пры кафедры ангельскай мовы ва ўніверсітэце Лідса. Дэвід Б’юкен распрацаваў праграму даследавання народнага жыцця ў Стэрлінгскім універсітэце ў Шатландыі. У гэтых навуковых праграмах упершыню ў брытанскай фалькларыстыцы былі аб’яднаны тэарэтычныя і палявыя даследаванні з акцэнтам на ўзмаемасувязі мовы і культуры і на спалучэнні этнаграфіі (палявых матэрыялаў) са скрупулёзным аналізам, заснаваным на моцнай тэарэтычнай базе. Так, на кафедры брытанскай этнаграфіі (Інстытут вывучэння дыялектаў і народнага побыту) ва ўніверсітэце Лідса навучаліся як студэнты, так і аспіранты. На другім ці трэцім годзе навучання ім прапаноўваліся прадметы на выбар, сярод якіх быў фальклор. Спачатку іх знаёмілі з тэорыяй фальклору, студэнты чыталі і аналізавалі творы праявічых жанраў (казкі, анекдоты, прыказкі, прымаўкі). У наступным годзе яны займаліся вывучэннем пераважна каляндарных і сямейных абрадаў і звычаяў і звязаных з імі ўяўленняў, а таксама музычным фальклорам са спецыяльнай увагай да песенных тэкстаў. Брытанскі фальклор і этнаграфія вывучаліся ў гістарычным плане, у кантэксце еўрапейскай народнай культуры. Напрыканцы навучання кожны студэнт павінен быў напісаць працу, заснаваную на сабраным ім фальклорным матэрыяле. Аспіранты навучаліся адзін год і праходзілі спецыяльную падрыхтоўку для працы ў архівах, бібліятэках і музеях. Паспяховыя аспіранты двухгадовага навучання атрымлівалі ступень магістра філалагічных навук. На кафедры можна было падрыхтавацца і да атрымання ступені доктара філасофіі. Усе студэнцкія працы незалежна ад іх навуковага ўзроўню захоўваюцца ў архіве Інстытута, паколькі звычайна ўтрымліваюць новы матэрыял, занатаваны падчас экспедыцый. Натуральна, захоўваюцца і самі запісы, а таксама фотаздымкі з рознымі прадметамі матэрыяльнай культуры, рамёстваў. Тэматыка гэтых прац вельмі разнастайная, што сведчыць пра шырыню навуковых інтарэсаў членаў кафедры. Так, у галіне народнай музыкі ў 1980-я гады гэта былі даследаванні пра гарадскія і вясковыя традыцыі, песні розных сацыяльных

і прафесійных груп (фермераў, паляўнічых, маракоў, шахцёраў, ірландскіх імігрантаў і інш.), пра мову і фальклор джазавых музыкантаў, фальклор мясцовых рынкаў і інш. Увага звярталася і на функцыі цыганскай кібіткі, і на прыкметы, звязаныя з іголкай для шыцця, і на звычай прыгатавання ежы і г.д. На кафедры вялася вялікая картаграфічная праца, доктар Сандэрсан скончыў распачату ў Лідсе ў 1960-я гг. Гарольдам Ортанам працу па стварэнні дыялекталагічнага атласа [4, с.103–104].

Асноўнай задачай Цэнтра англійскіх культурных традыцый і мовы ў Шэфілдзе ставілася фіксацыя і вывучэнне розных жанраў фальклору. У Цэнтры арганізавана вывучэнне ўсіх фальклорных жанраў, каляндарных абрадаў, пытанняў дыялекталогіі з асаблівай увагай да мовы і фальклору мясцовых рамеснікаў, а таксама традыцый старых прамысловых фірм, напрыклад па вырабах срэбраных прадметаў. Зборам інфармацыі заняліся не толькі супрацоўнікі цэнтра (штат якіх вельмі абмежаваны), але і энтузіясты, сярод якіх шмат дзяцей і людзей сталага ўзросту. Адпаведна фіксуецца дзіцячы фальклор і наратывы пра мінулае жыццё. Прычым інфармацыю пераважна збіраюць не ў дамах сталых людзей, а запрашаюць іх у цэнтр, дзе яны могуць абмяняцца ўспамінамі з людзьмі свайго ўзросту. Яны выступаюць не толькі інфармантамі, але і выконваюць працу сакратароў, фатографістаў, арганізатараў выстаў і інш. У вялікім архіве Цэнтра захоўваюцца назапашаныя матэрыялы ў выглядзе фотаздымкаў і слайдаў, аўдыя- і відэазапісаў, якія ўключаюць занатаваныя інтэрв’ю, адказы на тысячы апытальнікаў, атрыманых з розных куткоў краіны. Захоўваюцца таксама віншавальныя паштоўкі, старыя лубочныя выданні і рукапісы [4, с. 103–104].

У 1980-я гады супрацоўнікі і выпускнікі гэтых навучальных устаноў сталі членамі Фальклорнага таварыства (FLS), і да 1990-х гадоў яны разам са сваімі аднадумцамі ўтварылі ядро яго выканаўчага камітэта. Фальклорнае таварыства такім чынам набыло статус прафесіяналаў, а яго часопіс “Folklore” стаў цэнтральным органам фалькларыстаў Вялікабрытаніі, прызнаным шырокім колам фалькларыстаў свету. Сучасныя фалькларысты Вялікабрытаніі, як і іншых краін, актывізавалі вывучэнне гісторыі сваёй навукі. І ў той час калі амерыканскія фалькларысты займаюцца пераацэнкай асноўных тэрмінаў і канцэпцый 1960-х гадоў, многія брытанскія фалькларысты сягаюць яшчэ глыбей, да ідэй Томса. Гістарыяграфія паказвае, што барацьба брытанскіх фалькларыстаў за тое, каб бачыць прадмет фальклору не толькі ў сельскай, але і ўрбаністычнай культуры была разгорнута яшчэ ў 1920-я гады, пра што сведчыць адозва прэзідэнта Фальклорнага таварыства Райта. Але гэтае змаганне прагрэсіўных брытанскіх навукоўцаў за шырокае разуменне фальклору атрымала перамогу толькі ў 1980-я гады, гэта, сярод іншага,

засведчыў поспех семінараў па сучасных легендах ва ўніверсітэце Шэфілда Халама. Сёння пераважная большасць брытанскіх даследчыкаў крытыкуе розныя аспекты “томсавай фалькларыстыкі”. Разам з тым яшчэ і сёння ў Вялікабрытаніі становіцца ставяцца да адукаваных крэзнаўцаў, якія збіраюць “раскіданыя па нацыянальным полі каласы” і падтрымліваюць цікавасць да фальклору сярод мясцовага насельніцтва.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Merton, A. Folk-Lore, “The Atheneum”, № 982, 22 августа 1846 г., стр. 862/1П—863/1.
2. Georges, R. A. Folkloristics: An Introduction / R. A. Georges, M. O. Jones. – Blumington : Indiana University Press, 1995. – 336 p.
3. Bennett, G. The Thomsian heritage in the Folklore Society (London) / G. Bennett // Lore and Language. Folklore Studies: Past, Present – and Future? –1997. – Vol. 15, № 1–2.– P. 5–14.
4. Уорнер, Э. Некоторые аспекты изучения и популяризации народной культуры в Великобритании / Э. Уорнер // Советская этнография. – 1980. – № 3. – С. 101–119.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

О. Н. ВАЖНИК

Беларусь, Минск, Белорусский педагогический университет
имени М. Танка

ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ДРЕВНЕАНГЛИЙСКАЯ ПИСЬМЕННОСТЬ

Изучение истории формирования национального английского языка может дать ясное представление о тех изменениях, которые имели место в нем на всем протяжении развития, а также способствовать формированию правильного научного подхода к языку.

История развития английского языка, непосредственно связанная с историей Британских островов, раскрывает сущность различных языковых процессов, показывает причины и пути, обусловившие образование тех специфических особенностей, которые характерны для английского языка на современном этапе.

После того, как Рим оказался не в состоянии управлять своими дальними колониями, а в 410 году пал под натиском варварских племен, Британия осталась фактически незащищённой от внешних врагов. Этих врагов было много: пикты, скотты (Ирландия), а также северогерманские племена. Именно захват Британии этими германскими племенами – англами, саксами и ютами – оказался решающим для ее судьбы. Этим новым пришельцам было суждено в дальнейшем создать английскую народность.

В течение всего VI века между германскими племенами и кельтами происходила жестокая борьба. В итоге германцы, видимо в следствии своего численного преимущества, одержали победу. Кельты были разбиты, частично уничтожены, частью оттеснены в западные и северо-западные районы страны: полуостров Корнуолл, Уэльс, Камберленд, и через море – в современную Бретань. Хотя кельты не были целиком истреблены на занятых германцами территориях, кельтские диалекты того времени не оказали существенного влияния на язык победителей.

Переселившиеся на острова Британии германские племена говорили на родственных и близких между собой диалектах. В период складывания английской народности развивались следующие местные диалекты: в Нортумбрии – нортумбрийский, в Мерсии – мерсийский, в южной Англии, населенной саксами, несколько диалектов, из которых особенно важное

значение получил впоследствии – уэссекский. Наконец в Кенте, на острове племенного диалекта ютов, сложился кентский диалект.

Эти местные диалекты приобрели в процессе своего развития целый ряд особенностей звуковой системы, грамматического строя и словарного состава. Тем не менее, они сохранили основные характерные черты, составившие то общее, что позволяло считать эти диалекты образующими один язык – *English* ‘английский’, бывший средством общения всех членов английской народности.

Древнейшие памятники древнеанглийского языка написаны древнегерманским алфавитом – рунами, состоявшими из 24 знаков, содержащих только вертикальные и наклонные линии. Это объясняется тем, что эти знаки вырезались на камне, дереве или металле. Наиболее широко руны применялись у скандинавов. Происхождение этого алфавита не выяснено, хотя считают, что это – один из южно-европейских алфавитов в сильно модифицированном виде [1, с. 12].

Найдено всего два древнеанглийских памятника рунической письменности. Самым ранним из них является так называемый ‘рунический ларец’, найденный археологом А. Френксом. Этот памятник относится к середине VII века и представляет собой небольшую коробку длиной 22,5 сантиметров из китовой кости. На ее стенках и крышке вырезаны различные исторические и мифологические сцены, а также рунические надписи на нортумбрийском диалекте. Эта шкатулка, которую также называют ларцом Френкса, была найдена во Франции, близ города Клермон-Ферран [2, с. 26].

Более поздним, но хуже сохранившимся памятником рунической письменности, является так называемый *the Ruthwell Cross* ‘Рутвельский крест’ высотой около 6 метров крест из красного песчаника, некогда стоявший на перекрестке дорог вблизи деревни Рутвелл в юго-западной Шотландии. На двух его сторонах вырезаны евангельские фигуры и надписи на латинском языке. На двух других сторонах – изображение вьющейся лозы, на которой сидят разные зверьки и птицы. Лоза обрамлена строками рунического текста на нортумбрийском диалекте, образующими довольно большое стихотворение религиозного содержания.

Христианские миссионеры ввели в Англии латинский алфавит. Он во многих отношениях не соответствовал звуковому составу древнеанглийского языка. Поэтому к нему было добавлено несколько рунических знаков.

Кроме рунических памятников до нас дошло еще немало письменных документов, написанных латинским алфавитом. Самые ранние (на английских диалектах – нортумбрийском и мерсийском) относятся к VIII веку. Но наиболее важными являются произведения, написанные на уэссекском диалекте.

Памятники древнеанглийской письменности сохранились на всех диалектах, но наиболее значительное количество – на уэссекском диалекте. Это обусловлено его особым положением в англосаксонском мире.

Политическое возвышение Уэссекса сказалось и на его общем культурном подъеме, особенно в эпоху царствования короля Альфреда (вторая половина IX века). Король Альфред, талантливый государственный деятель и просветитель, учредил школу переводчиков, для которой выписал из Франции крупных ученых. Ряд переводов был сделан по поручению короля переводчиками этой школы. Сам король Альфред также переводил некоторые книги.

Невозможно определить ни точное время переводов, ни последовательность их осуществления. Можно лишь с некоторой долей уверенности утверждать, что все они были сделаны в период между 893 и 900 годами, так как Ассер, приближенный и друг Альфреда, оставивший потомкам «Описание деятельности Альфреда Великого» [3, с. 117] – один из основных источников знаний об Альфреде и его эпохе – и закончивший свой труд в 893 году, не упоминает о работе Альфреда над переводами. Следовательно, есть основания предполагать, что переводы были сделаны после 893 года.

Авторитет уэссекского диалекта был в это время очень велик. Существует предположение, что часть текстов этой эпохи на уэссекском диалекте была, возможно, написана людьми, для которых уэссекский не был родным. Это предположение касается только письменной формы уэссекского; в функции языка устного общения диалекты были ограничены территорией королевства, где на них говорили. Памятники письменности делятся на прозаические и поэтические, следовательно, рассматривать их следует отдельно.

Таким образом, исторический подход к рассмотрению каждого явления современного английского языка может помочь раскрыть сущность различных языковых процессов, показать причины и пути, обусловившие образование тех специфических особенностей, которые характерны для языка на современном этапе, а также понять современное состояние английского языка, его грамматические формы, фонетический строй и структуру его словарного состава.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванова, И. П. История английского языка / И. П. Иванова, Л. П. Чахоян. – СПб. : Издательство «Лань», 1999. – 512 с.
2. Аракин, В. Д. История английского языка / В. Д. Аракин. – М. : ФИЗМАТЛИТ, 2003. – 272 с.
3. Стасюлевич, М. М. История Средних веков: От Карла Великого до Крестовых походов (768 – 1096 гг.) / М. М. Стасюлевич. – СПб. : АСТ, Полигон, 2001. – 688 с.

А. Н. ВОЛКОВА, А. Э. РАХИМОВА

Россия, Казань, Казанский федеральный университет

КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И РОЛЬ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЕЁ СТАНОВЛЕНИИ

На современном этапе развития общества у многих зарубежных и отечественных исследователей возник значительный интерес к изучению культурно-языковой личности, который был вызван расширением возможностей человека в области глобальных коммуникаций.

Сущностную характеристику личности определяет речевое поведение, благодаря выявлению отличительных особенностей которого в мире науки возник новый объект изучения – языковая личность. Познание мира происходит человеком посредством осознания собственной сущности, при этом центральным объектом внимания становится личность носителя языка – языковая личность [1, с. 17].

Концепция языковой личности была предложена Г. И. Богиним в первой половине 80-х годов и рассматривалась как центральное понятие лингводидактики. Согласно Г. И. Богину, языковая личность – это личность, готовая исполнять речевые поступки, создавать и принимать произведения речи [2, с. 6]. Исследователь выделяет в структуре языковой личности пять уровней владения языком:

1. Уровень интериоризации. Данный уровень предполагает наличие умений реализовывать и воспринимать высказывания в соответствии с внутренним планом речевого поступка;

2. Уровень насыщенности. Данный уровень предполагает наличие разнообразия выразительных средств языка в области лексики, грамматики и фонетики;

3. Уровень правильности. Данный уровень предполагает то, что у человека должен быть достаточно большой словарный запас, а также он должен обладать знаниями об основных строевых закономерностях языка, умениями формировать высказывания и продуцировать тексты, соблюдая при этом правила конкретного языка;

4. Уровень адекватного синтеза. Данный уровень учитывает соответствие текста, созданного определенным человеком, комплексу содержательных и коммуникативных задач, положенных в его основу;

5. Уровень адекватного выбора. Данный уровень направлен на выявление соответствия используемых в высказывании языковых средств коммуникативной ситуации, сфере общения, а также ролям коммуникантов.

На основе вышеперечисленных уровней владения языком, четырех видов речевой деятельности, а также уровней языковой культуры (фонетики,

грамматики, лексики) Г. И. Богин создает модель языковой личности, которую в дальнейшем называет лингводидактической [2, с. 55].

Обращаясь к трудам Ю. Н. Караулова, хотелось бы отметить, что именно он ввел в методику понятие языковой личности. Ю. Н. Караулов полагает, что языковая личность – это человек, который способен создавать и воспринимать тексты различной структурно-языковой сложности, обладающие разной глубиной и точностью отражения действительности, а также определенной целевой направленностью [3, с. 36].

Ю. Н. Караулов создает теоретико-гносеологическую модель языковой личности, в основу которых положено три уровня:

1. Вербально-семантический уровень (нулевой уровень), который ответственен за владение языком;
2. Когнитивный уровень (первый уровень), который включает в себя концептуальную систему индивида;
3. Мотивационно-прагматический уровень (второй уровень), который включает в себя информацию о целях и мотивах личности.

На нулевом уровне носитель владеет естественным языком на уровне бытового общения. Далее активизируется когнитивный уровень, который предполагает характеристику свойственной языковой личности картину миру и воплощается в её тезаурусе. Мотивационно-прагматический уровень предполагает выявление и описание мотивов, целей, интересов и установок, которые движут развитием и поведением языковой личности, а также управляют её речевой деятельностью. В конечном счете, все они определяют иерархию смыслов и ценностей в языковой модели мира языковой личности [3, с. 37].

Существует много различных подходов к обучению, однако проведя анализ литературы по данному вопросу, мы определили тот факт, что тезис о неотделимости изучения иностранного языка от ознакомления учащихся с культурой страны, её историей и современной жизнью является общепризнанным. Социокультурный аспект должен стать неотъемлемой частью процесса становления культурно-языковой личности и процесса обучения в целом [4, с. 278]. Исходя из вышесказанного, мы выделяем основные цели развития социокультурной компетенции:

1. Воспитательная цель. Она направлена на гуманизацию образования, обучение в духе диалога культур, воспитание уважения и толерантности по отношению к другой культуре, проявление интереса к контакту с представителями других национальностей, восприятие собственных ценностей и ценности культуры стран изучаемого языка. Воспитание средствами иностранного языка в частности и предполагает формирование у обучающихся понимания важности владения иностранным языком как средством

межкультурного общения в многополярном мире, терпимого отношения к другим культурам, активной жизненной позиции;

2. Общеобразовательная цель. Она способствует осознанию социокультурной информации в процессе взаимодействия с элементами чужой культуры, пониманию и интерпретации культурных взаимосвязей;

3. Развивающая цель. Она позволяет использовать социокультурный фон для понимания и объяснения социокультурных феноменов, ориентироваться в ценностных категориях собственного и иного общества, развивать готовность к принятию самостоятельного решения, формированию собственной точки зрения. Развитие и воспитание обучающихся осуществляется в процессе вовлечения их в проектную, исследовательскую, поисковую, творческую деятельность, важную как для самих обучающихся, так и для других людей, говорящих на иностранном языке;

4. Практическая цель. Она помогает общаться в разных жизненных ситуациях толерантно по отношению к партнеру по коммуникации, использовать при непосредственном контакте адекватные речевые средства, использовать социокультурные знания в профессиональной деятельности [5, с. 4].

Итак, в процессе развития социокультурной компетенции необходимо сообщать обучающимся комплекс знаний о ценностях, верованиях, поведенческих образцах, обычаях, традициях, языке, достижениях культуры, свойственных определенному обществу и характеризующих его, приобщая их таким образом к культуре и народным традициям другой страны [6, с. 8].

Хочется отметить тот факт, что только социокультурное образование, прививая социокультурные знания, формирует личность, владеющей богатством родного языка и родной культуры и владеющей знаниями изучаемой культуры, имеющую национально-культурные ценности, осознающую свою роль в сотрудничестве и взаимопонимании между народами. При этом особенно иностранные языки наиболее ярко выступают средством межкультурного общения.

Образование должно способствовать развитию не только образованной, но и культурной личности, способной мыслить креативно.

Только социокультурная компетенция делает возможной для субъекта открытую творческую социокультурную коммуникацию, а, значит, его способность и готовность к формированию толерантного сознания для преодоления предрассудков и стереотипов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур : пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования / Е. И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с.

2. Богин, Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов / Г. И. Богин. – СПб. – 1984. – 354 с.

3. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : ЛКИ, 2010. – С. 36–40.
4. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2005. – 352 с.
5. Починок, Т. В. Формирование социокультурной компетенции как основы межкультурного общения / Т. В. Починок // Иностранные языки в школе. – 2007. – №7. – С. 2–6.
6. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – С. 8–9.

Л. Д. ГРУШОВА, А. В. БУРАК, Л. В. КАЖЕКИНА

Беларусь, Витебск, Витебский государственный университет
имени П. М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Современному обществу нужны специалисты, владеющие иностранным языком, имеющие основательную профессиональную подготовку и способные участвовать в межкультурном общении. Поэтому знание иностранного языка стало необходимостью, так как оно приобретает все больше практических преимуществ. Однако при всех его неоспоримых преимуществах и важности большинство студентов неязыковых специальностей не рассматривают его как необходимый к изучению предмет, руководствуясь мнением, что иностранный язык не понадобится им в их будущей профессиональной деятельности.

Следует отметить, что в последние годы произошел заметный сдвиг акцентов как в теории, так и в практике преподавания иностранных языков. Изменение парадигмы образования привело к изменению акцентов и в целях обучения иностранным языкам, которые до недавнего времени носили прагматический характер. В современных условиях недостаточно только сформировать в школе знающую личность, важно развивать у учащихся способности к межкультурной коммуникации [1].

Формирование межкультурной коммуникации связано с развитием основных компетенций. Например, *языковая компетенция* – это способность оперировать всей совокупностью знаний (правил), которые регулируют функционирование языковой системы и процесс речевого общения, и использовать их в процессе коммуникации.

Владение языковой компетенцией органически связано с речевой компетенцией. *Речевая компетенция* рассматривается как способность и готовность учащихся осуществлять речевое общение на иностранном языке.

Речевое общение – это также и процесс взаимодействия на межкультурном уровне.

Поэтому в иноязычном образовании происходит поворот от знаниевого компонента содержания образования к культурологическому компоненту, когда овладение иностранным языком рассматривается как приобщение к иной культуре, что подразумевает овладение социокультурными знаниями и умениями, другими словами, социокультурной компетенцией.

Социокультурная компетенция затрагивает как когнитивную, так и аффективную и поведенческую сферы человека. Обучающийся должен осознавать различие между культурами, понимать, почему говорящий, например, негативно отреагировал на его высказывание, и освоить правила речевого и неречевого поведения.

Социокультурный компонент включает в себя, прежде всего, разные виды информации: этнографическую информацию (исторические, социальные, психологические особенности этноса, его традиции, взгляды, ценности, быт, поведение и др.); языковую информацию, включающую фонетическую, коннотативную и безэквивалентную лексику, реалии страны изучаемого языка; паралингвистическую информацию (жесты, мимика, телодвижения и др.).

Таким образом, использование разнообразной социокультурной информации способствует формированию социокультурной компетенции и развивает социокультурные умения.

Важное место в обучении и воспитании подрастающего поколения отводится школьному образованию. Именно в школе закладываются ростки социокультурной компетенции: прививается любовь к Родине, формируется чувство патриотизма, уважения к памяти предков, гордости за историческое наследие, воспитывается уважительное отношение к другим культурам, к другим национальностям, к иному вероисповеданию и пр.

Но, как показывает практика, многие выпускники школ не в полной мере вооружены культурологическими знаниями не только страны изучаемого языка, но и знаниями родной культуры, сведениями о родной стране, например, многие студенты-первокурсники затрудняются ответить на вопросы: «Как называют Беларусь за рубежом?», «Почему нашу Беларусь называют «синеей страной»?», «Где находится этнографический музей под открытым небом?» и пр., даже не могут назвать площадь и количество населения Республики Беларусь.

В условиях обучения в вузе необходимо восполнять пробелы, в том числе и в культурологических знаниях. Так, для обучения студентов иностранному языку и формирования у них социокультурной компетенции преподавателями кафедры мировых (ранее иностранных) языков был разработан «Практикум для студентов неязыковых специальностей. Немецкий

язык» (Л. Д. Грушовой, 2010 г.). При подборе текстов к практикуму мы придерживались позиции Л. П. Смеляковой, которая считает, что наряду с такими качественными критериями отбора текстов, как тематичность, соответствие ... интересам учащихся, информативность, новизна, актуальность и др., следует учитывать критерий «социокультурная ценность», реализация которого при отборе иноязычного текстового материала предполагает определение его социокультурного потенциала [2, с. 25].

Например, раздел «Социокультурная коммуникация» содержит тему «Традиционный образ жизни немцев и белорусов. Немецкие и белорусские праздники и традиции», включающие подтемы: «Культурный образ жизни в Германии и Беларуси», «Достопримечательности немецких и белорусских городов», «Немцы и белорусы» (черты характера, менталитет, общественная жизнь, немецкая и белорусская кухня, вкусовые пристрастия), «Немецкие и белорусские праздники, традиции, обычаи» и пр.

В процессе работы над разделом нами было установлено, что использование страноведческих материалов, знакомство с культурными стереотипами носителей изучаемой лингвокультуры значительно облегчает коммуникативный процесс. Но, как подчеркивает Т. В. Елизарова, культура представляет собой сложный феномен. ... Национальные культуры формируются в столь различных природных и социальных условиях, что их прямое сравнение ведет к искажению аутентичных представлений и формированию стереотипов. Сопоставительное изучение культур возможно только через механизм культурных универсалий и рассмотрение параметров каждой культуры в эмиическом (внутренне обоснованном) аспекте [3, с. 183].

Тем не менее, в условиях искусственно созданной коммуникативной среды на занятиях по иностранному языку стереотипы поведения и мировосприятия представителей той или иной лингвокультуры усваиваются студентами неязыкового профиля довольно сложно, тем более выход на межкультурную коммуникацию, так как невозможно смоделировать всевозможные ситуации в условиях учебной аудитории. Поэтому студенты должны быть вооружены знаниями реалий своей и «чужой» культур, правилами поведения в нестандартных ситуациях и научиться самостоятельно выходить из социокультурных и коммуникативных тупиков, возникающих в ситуациях межкультурного общения.

Задача преподавателей иностранного языка моделировать такие ситуации, привлекать студентов неязыковых специальностей к участию в ролевых играх и к обсуждению стилей поведения в межкультурной коммуникации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова, Н. А. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. А. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2004. – 336 с.

2. Смелякова, Л. П. Концепция отбора художественного текстового материала для языкового вуза / Л. П. Смелякова // *Іноземні мови*. – 1995. – № 1. – С. 23–28.

3. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2004. – 291 с.

Л. Л. ЗАЙНАШЕВА, А. Э. РАХИМОВА

Россия, Казань, Казанский федеральный университет

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Непрерывные и ежегодно увеличивающиеся межкультурные контакты, подвижность населения предусматривают не только ликвидацию конфликтов, но и понимание особенностей межкультурной коммуникации в глобализирующемся мире. Подобная ситуация предполагает наличие знаний у взаимодействующих сторон о культуре и специфике той или иной страны.

Культура – социальное явление, которое затрагивает все сферы общества и характеризует особое отношение к его ценностям и представлениям. В связи с глобализацией возникает сложность: важно прилагать усилия для сохранения своей культурной идентичности, но в то же время уметь приспосабливаться к культурному контексту другой страны. Для решения этой проблемы необходимым условием является развитие межкультурной и социокультурной компетенции. Ранее внимание исследователей было в основном сориентировано на формировании умений в контексте коммуникативной компетенции, на данный момент любой иностранный язык выступает как средство получения социокультурного опыта представителей иной лингвокультурной общности.

Языковая личность – носитель языковых знаний, культурных ценностей, который способен достичь коммуникативной задачи в любой ситуации общения. Высокая речевая культура является неотъемлемым качеством его личности.

Человек в течении всей своей жизни часто встречает представителей различных культур. Но общение с ними может быть осложнено разным восприятием мира. Каждый из них имеет свои собственные культурные особенности и специфические черты. Для того чтобы построить успешное общение между представителями различных культур и осуществить эффективное взаимодействие, необходимы такие качества как внимательность, толерантность, сообразительность, а также способность адаптироваться к иноязычной языковой среде, то есть необходимо обладать соци-

окультурной компетенцией, которая и дает возможность осуществления межкультурного взаимодействия [1, с. 136].

В 90-е годы XX века происходят значительные изменения в социокультурном контексте изучения иностранных языков по всей Европе: развиваются международные связи между российскими и зарубежными фирмами и предприятиями, кроме того, разрабатываются совместные образовательные программы по обмену учащимися и участию в международных проектах. Все это привело к необходимости пересмотреть цели, задачи, содержание и методы обучения иностранному языку и иноязычной культуре, учитывая богатейший национальный и международный опыт. Ориентация на личностно-ориентированную парадигму обучения и воспитания привела к разработке нескольких подходов: лингвострановедческий, лингвокультурологический и социокультурный.

При реализации лингвострановедческого подхода лингвистика сочетается со страноведением, то есть язык изучается в культурном и историческом контексте. Одновременно с изучением иностранного языка происходит знакомство с иноязычной страной, с ее культурой, основными историческими моментами, географическими и климатическими особенностями, национальной литературой, фольклором и мифологией, обычаями и реалиями, чтобы учащийся мог получить наиболее полное представление о национальной составляющей этой страны. Лингвокультурология имеет своим предметом язык и культуру, находящиеся в диалоге. Для освоения лингвокультурологического компонента у учащихся следует сформировать лингвокультурологические знания: скороговорки, фразеологизмы, пословицы и поговорки, детские стишки. Сюда же относятся знание истории страны, знание традиций, обычаев народа, знание особенностей речи жителей страны изучаемого языка. Социокультурный подход к обучению языку предполагает в процессе занятий тесное взаимодействие языка и культуры его носителей. Результатом же обучения является формирование как коммуникативной, так и социокультурной компетенции.

В настоящее время, в мире, когда происходит постоянное увеличение международных контактов и интеграция в мировую сеть, любые фоновые знания и представления об изменениях в политике, экономике и общественном устройстве приобретают важное значение. Понимание быта, истории, обычаев и культуры является сущностью социокультурной компетенции, которое в итоге должно стать непосредственной частью обучения. Изучение языка через культуру, а культуры через язык должно стать основным мотивом обучения, так как такой подход приводит к успешному диалогу культур, духовно просвещает человека, развивая его социокультурную компетенцию.

Единого определения для термина «социокультурная компетенция» найти до сих пор не удалось. Некоторые российские педагоги придерживаются мнения, что социокультурная компетенция является системой знаний универсальных и национальных ценностей, форм поведения индивидуумов, соответствующих ситуации речевых клише; систему представлений о формах и способах отражения данных ценностей в жизни людей и об их влиянии на человеческое поведение и речевые привычки [2, с. 12].

Опираясь на все вышесказанное, можно заключить, что социокультурная компетенция подразумевает, прежде всего, знакомство с культурными особенностями национального речевого поведения и их дальнейшим использованием в рамках межкультурного общения, отличающимся адекватными суждениями о картине мира собеседника, включающей в себя представления об обычаях, традициях, правилах, нормах поведения, стереотипах, что в конечном итоге ведет к развитию интереса к национальной и общемировой культуре.

Развитая социокультурная компетенция человека дает ему возможность для творческой, свободной, не ограниченной никакими рамками коммуникации; она расширяет границы представлений и позволяет избавиться от нелепых стереотипов, что является признаком обладания толерантным сознанием и принятия себя и всех окружающих такими, какие они есть, несмотря на все внешние различия.

Наряду с приобретением языковых навыков необходимо получать знания из области культуры, искусства и науки страны изучаемого языка, чему и способствуют предметы гуманитарного цикла.

Мы разделяем точку зрения тех ученых, которые считают, что одной из важнейших целей обучения предметов гуманитарного профиля на современном этапе становится формирование у учащихся адекватной современному уровню знаний картины мира и их интеграция в систему мировой и национальной культур, обеспечение непосредственного доступа к огромному духовному богатству народа других стран, при этом иностранный язык превращается в средство взаимопонимания и взаимодействия людей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Муравьева, Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике / Н. Г. Муравьева // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 9. – С. 136–143.
2. Сафонова, В. В. Социокультурный подход: основные социальнопедагогические и методические положения / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2014. – №11. – С. 2–13.

J. KOROSTENSKIENE, L. BIKELIENE

Lithuania, Vilnius, Vilnius University

TEACHING PROFESSIONAL WRITING: BRINGING INNOVATION THROUGH TRADITION AND CORPORA

Introduction

Anecdotal evidence has it that during a periodic assessment visit to Vilnius University, an international assessment committee member acknowledged the difficulties faced in the endeavor to get published in Western scholarly peer-reviewed academic journals and was keen to find out how university staff manage to get published in international journals. While the source of the question voiced appears as somewhat unexpected, the story itself is instructive at least at two levels: first, getting published in the West is a matter not only of status and prestige, but also a growing necessity; second, it is challenging to regular researchers and professionals in higher managerial positions alike.

The challenges of and the need for adaptation of the originally non-English academic audience to the expectations of the English-speaking world from various perspectives have been discussed in the relevant literature [1; 3; 4; 11; 13; 22; 23; 24] but is also reflected in the larger issues of differences that exist cross-culturally [9; 12; 27]. Meanwhile, despite the many digital-era opportunities, the research article “remains the pre-eminent genre of the academy” [20, p. 67]. Within this genre, following the systemic functional perspective [16; 17], two main language bases can be distinguished: one that pertains to the propositional content and one that does not. The latter is referred to as metadiscourse and comprises “linguistic material... which does not add anything to the propositional content but that is intended to help the listener or reader organize, interpret and evaluate the information given” [10, p. 40]; for a significantly broader perspective on metadiscourse, see [22].

Following the outlined approach, we view writing as a genre characterized by a set of identifiable and distinctive metadiscursive properties used in a tailored way [18; 19], for which the reader has developed a schema. The discussion below will elaborate on the notion and will introduce ways for the construction of the relevant schema in the writer herself.

Theoretical considerations: constructing the schemata for the Anglo-Saxon writing tradition

A well-known graphical depiction of the Anglo-Saxon, Slavic, and Arabic writing traditions represents them respectively as a straight downward arrow, a lightening-shaped inward spiral arrow [21, p. 21]:



The symbolism of the straight downward-pointed arrow speaks volumes about the quality of writing sought from the academia: it has to have a straightforward, clear structure, every stage and all components of which at all times contribute to reaching the final conclusion. The idea about the clarity of structure has further implications when the recipient of the writing is brought into the foreground: as an editor, peer-reviewer, or ultimately, the intended reader, it is primarily the representative of the Western culture, one who is already familiar with the standards and requirements posed to the piece of writing. Speaking the psycholinguistic terms, the intended reader already has a certain schema of quality writing constructed in their minds, i.e. a structure in one's memory "that specifies the general or expected arrangement of a body of information" [7, p. 176). On this view, what the intended reader is after is, alongside the schema for propositional content, the reconstruction of the already familiar schema for the way the writing is arranged [2; 7; 15]. Failure to activate the standard schema for processing scholarly writing in the reader leads to her inability to relate to the text, the blame for which will always be placed on the writer.

Therefore, adherence to the Anglo-Saxon schema of writing is a prerequisite for successful writing. Contentwise, it is reflected primarily in the subject matter of the article – thus the number of areas where introspective articles are admitted is rather limited. Other differences lie in both the selection of sources and in the stance of the writer: the former has to necessarily contain sources from the field which are regarded as authoritative primarily in the Western tradition, while the presentation of the writer's position has to correlate with that of an Anglo-Saxon writer. Author's stance comprises an entire array of aspects, and those have stylistic, pragmatic as well as lexico-grammatical manifestations, concerning, in particular, the use of personal pronouns, voice, and, interestingly, a certain code of behavior, the extremes of non-observance of which are either awkward linguistic constructions or "excessive zeal and self-promotion" [6, p. 41].

And yet writing is not only the result or the process but also a craft which can be mastered by any aspiring scholar.

The experience of the Writing module at the Institute of Foreign Languages

The module gathers members of the university staff and personnel and, given the diversity of professional backgrounds, aims to construct the framework for the scholarly article. The topics discussed are to be perceived as coming under the umbrella terms of metadiscoursal strategies [26] and have been delimited based on the analysis of peer-reviewers' comments as well as comparisons of

English and non-English writers. The topics include, but are not limited to, the analysis of general properties of research writing, in particular, in light of reviewers' comments and criticisms; conceptual aspects of writing in the sciences, such as research, critical analysis, process, aim; analysis and creation of the structural parts of the article; logical issues and progression of thought; citing sources, and analysis of common errors.

The classes are constructed as workshops where theory gets an immediate practical application as the participants are encouraged to bring their work-in-progress or, in the absence thereof, are provided with templates for the component parts of the article, such as the abstract, the introduction, etc., which establish a hands-on simulation environment.

Introducing inter-comprehension to mastering research writing

Recently there has been a dimension of research devoted to the mediate zone between two languages involved by the L2 speaker, both with the prefix 'inter-': interlanguage and intercomprehension, both focusing on the intermediate linguistic zone formed in the cognitive space between the NL and the TL, the former referring to the transfer of NL elements into TL, and the latter to the ability to comprehend TL through the family-related NL [15; 25]. Within the dimension of professional writing, there exists a similar area applicable to English as a lingua franca vis-à-vis other languages where it is actively employed [14]. The writing workshops at Vilnius University, too, have made the participants aware of largely similar expectations Lithuanian editors apply in reviewing articles written by Lithuanian scholars (Sandra Grigaraviciute, personal communication). We formulate them below as the Rule of 4 and the Rule of 7:

The Rule of 4: If the Author has started a new idea in sentence 1, they have to write at least three more sentences to develop that idea.

The Rule of 7: After writing seven sentences on a particular issue, the Author's eighth sentence has to be written in a way that allows omitting this sentence altogether, without affecting the ideas conveyed by the preceding seven sentences.

Bringing innovation to Research Writing through Corpus Tools

Most recently, the Writing course has started to incorporate corpus tools to enable immediate and large-scope illustration of relevant structures, so that the researcher's needs at hand can be precisely targeted at any given time, including outside the course. Thus, several corpus tools are presented to highlight genre and discipline-specific linguistic features. One is the wordandphrase.info website, the academic interface of which, based on the data of the Corpus of Contemporary American English (COCA), provides detailed information on several levels of academic vocabulary, both general and 'technical' in academic genres ranging from medicine, social sciences to business or education. The site allows an in-depth analysis of writers' own texts by not only present-

ing overall frequencies of the words of interest but also their distribution over academic disciplines. Word sketches, the integrated WordNet information on synonym sets and hyponymic relations, and easy access to related concordance lines facilitates meeting the discipline-specific linguistic requirements of academic texts (Fig. 1).



Figure 1. Text analysis window in Wordandphrase.info.

Another option is to take a more user-tailored approach and to compile do-it-yourself (DIY) corpora, which offer the ability to “learn about the characteristics of the discourse of their own discipline” [8, p. 113]. A discipline-specific corpus collection tool AntCorGen [30; 31] compiles a corpus of academic articles based on the user’s specialized writing needs from the inclusive multidisciplinary and interdisciplinary journal community PLOS ONE in a matter of seconds. Users can choose different sections of academic papers (e.g. abstracts, introductions, etc.) to store for further analysis with a freeware tool AntConc [30; 31].

Yet another option is offered if a course participant wants to analyze their own chosen texts. In this case, the first step is to use a freeware tool AntFileConverter [29], which converts the files from a word or pdf to plain text format recognized by AntConc. The Antconcorpus analysis tool provides information on the common use of particular words and phrases, their distribution, patterns, and collocates in the compiled corpus. In order to be able to perform a part of speech query (Fig. 2), however, TagAnt [28] tool would be needed. This simple-to-use freeware tagging tool can tag the user’s files stored in a plain text format generated by AntCorGen or converted by AntFileConverter.

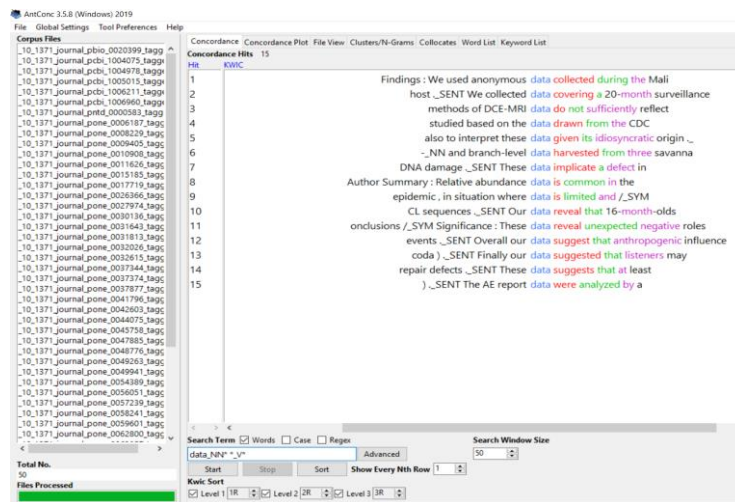


Figure 2. Data (as a noun) followed by any verb in AntConc 3.5.8.

All options presented in this section give the researcher a greater autonomy over her process of writing as well as ensure a robust and vigorous database of reliable language data, which, with minimum effort, can be conveniently collected and applied for the writing purposes at hand.

Conclusions

The article has presented a perspective on teaching research writing in L2 settings for research professionals delivered at the Institute of Foreign Languages, Vilnius University. The approach comprises analysis of research meta-discourse both at the theoretical and practical level, the latter consisting of both practical assignments and work-in-progress on the writer's research and active use of corpora, which are an invaluable source of information outside the class. The article also advocates for the relevance of intercomprehension skills in fostering research writing in English by L2 writers and outlines the corpus-driven approach, which enables adequate and up-to-date access to published language data and proves an invaluable tool in mastering professional writing.

REFERENCE LIST

1. Academic writing in a second or foreign language: Issues and challenges facing ESL/EFL academic writers in higher education contexts; ed. by R. Tang. – London : Continuum, 2012. – 262 p.
2. Anderson, R. C. The notion of schemata and the educational enterprise / R. C. Anderson // *Schooling and the Acquisition of Knowledge*; ed. by R. C. Anderson, R. J. Spiro, W. E. Monatage. – Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 1977. – P. 415–431.
3. Belcher, D. D. Seeking acceptance in an English-only research world / D. D. Belcher // *Journal of Second Language Writing*. – 2007. – № 16(1). – P. 1–22.
4. Bikelienė, L. Sentence initial additive linking words in Lithuanian learners' language and British English / L. Bikelienė // *Anglistics in Lithuania: cross-linguistic and cross-cultural aspects of study*; ed. by I. Šeškauskienė, J. Grigaliūnienė. – Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholar Publishing, 2013. – P. 198–208.

5. Bonvino, E. Observing strategies in intercomprehension reading. Some clues for assessment in plurilingual settings / E. Bonvino, E. Fiorenza, D. C. Velásquez // *Frontiers in Communication*. – 2018. – P. 3–29.
6. Byrne, D. Common reasons for rejecting manuscripts at medical journals: a survey of editors and peer-reviewers / *Science Editor*. – 2000. – Vol. 23, №2. – P. 39–44.
7. Carroll, D. *Psychology of Language* / D. Carroll. – 5th Ed. – Belmont : Thomson Wadsworth, 2008. – 512 p.
8. Charles, M. Do-it-yourself corpora in the EAP classroom: views of students and teachers / M. Charles // *Faces of English Education. Students, Teachers, and Pedagogy*; ed. by L. L. C. Wong, K. Hyland. – London ; New York : Routledge, 2017. – P. 107–123.
9. Clyne, M. Cultural differences in the organization of academic texts: English and German / M. Clyne // *Journal of Pragmatics*. – 1987. – № 11(2). – P. 211–241.
10. Crismore, A. Metadiscourse in persuasive writing a study of texts written by American and Finnish university students / A. Crismore, R. Markkanen, M. Steffensen // *Written Communication*. – 1993. – № 10(1). – P. 39–71.
11. Dafouz-Milne, E. Meta-discursive devices in university lectures / E. Dafouz-Milne, B. Núñez-Perucha // *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*; ed. by Ch. Dalton-Puffer, T. Nikula, Ute Smit [AILA Applied Linguistics Series 7]. – 2010. – P. 213–232.
12. Dahl, T. Textual metadiscourse in research articles: a marker of national culture or of academic discipline? / T. Dahl // *Journal of Pragmatics*. – 2004. – № 36(10). – P. 1807–1825.
13. Delamont, S. Academic writing in a global context: the politics and practices of publishing in English / S. Delamont // *Studies in Higher Education*. – 2011. – № 36(4) – P. 505–506.
14. Directorate-General for Translation. *Studies on Translation and Multilingualism: Intercomprehension*. 4/2012 [Electronic resource] // European Union, 2012. – Mode of access : <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/893895f6-0c42-4494-95d4-9c81fafdb5a3>. – Date of access : 30.01.2020.
15. Doye, P. *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education* / P. Doye. – Strasbourg : Council of Europe, 2005. – 22 p.
16. Eggins, S. *An Introduction to Systemic-functional Linguistics* / S. Eggins. – London : Pinter, 1994. – 400 p.
17. *Genre in institutions: social processes in the workplace and school* ; ed. by F. Christie, J. R. Martin. – New York : Continuum, 1997. – 272 p.
18. Halliday, M. A. K. *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning* / M. A. K. Halliday. – London : Edward Arnold, 1978. – 256 p.
19. Halliday, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*, 3rd ed. rev. by C. Mathiessen / M. A. K. Halliday. – London : Edward Arnold, 2004. – 480 p.
20. Hyland, K. *Academic Discourse: English in a Global Context* / K. Hyland. – London : Continuum, 2009. – 226 p.
21. Kaplan, R. B. *Cultural thought-patterns in inter-cultural education* / R. B. Kaplan // *Cultural Learning*. – 1966. – Vol.16, № 21. – P. 1–20.
22. Kuhi, D. Toward the development of a socially informed and process-oriented model of research in metadiscourse / D. Kuhi // Hatipoglu, C. *Metadiscourse in Written Genres: Uncovering Textual and Interactional Aspects of Texts* / C. Hatipoglu, E. Akbas, Y. Bayyurt. – New York : Peter Lang, 2017. – P. 23–57.
23. Rummel, K. The Estonian academic writers' perceptions of the most important aspects of effective English texts: A questionnaire survey conducted at Tallinn University of Technology / K. Rummel // *Kalbu studijos*. – 2009. – № 14. – P. 56–64.

24. Sheldon, E. Rhetorical differences in RA introductions written by English L1 and L2 and Castilian Spanish L1 writers / E. Sheldon // *Journal of English for Academic Purposes*. – 2011. – № 10(4). – P. 238–251.
25. Tarone, E. Interlanguage / E. Tarone // *The Encyclopedia of Applied Linguistics*; ed. by C. A. Chapelle. – Hoboken : John Wiley & Sons, 2018. – P. 1–7.
26. Young, L. University lectures – macro-structure and micro-features / L. Young // *Academic Listening: Research Perspectives*; ed. by J. Flowerdew. – Cambridge : CUP, 1994. – P. 159–176.
27. Wierzbicka, A. Different cultures, different languages, different speech acts: Polish vs. English / A. Wierzbicka // *Journal of Pragmatics*. – 1985. – № 9(2-3). – P. 145–178.

SOFTWARE

28. Anthony, L. TagAnt (Version 1.2.0) / L. Anthony [Computer Software]. – Tokyo, Japan : Waseda University, 2015. – Mode of access : <http://www.laurenceanthony.net/software>
29. Anthony, L. AntFileConverter (Version 1.2.1) / L. Anthony [Computer Software]. – Tokyo, Japan : Waseda University, 2017. – Mode of access : <http://www.laurenceanthony.net/software>
30. Anthony, L. AntConc (Version 3.5.8) / L. Anthony [Computer Software]. – Tokyo, Japan : Waseda University, 2019. – Mode of access : <http://www.laurenceanthony.net/software>
31. Anthony, L. AntCorGen (Version 1.1.2) / L. Anthony [Computer Software]. – Tokyo, Japan : Waseda University, 2019. – Mode of access : <http://www.laurenceanthony.net/software>

Г. А. НАЗАРОВА

Беларусь, Минск, Военная академия Республики Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕКЛАМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В современном обществе реклама является важной частью повседневной жизни. Мы живем в окружении рекламы: когда мы ходим по улицам, во время работы в Интернете, просмотра или чтения газет или журналов, прослушивания радио программ или просмотра телевизионных передач. Иногда реклама попадает в наш дом с почтой или присутствует на культурных или спортивных мероприятиях. От нее трудно избавиться, она постоянно привлекает наше внимание, в конце концов ей удается соблазнить нас коммуникативной изобретательностью, которая характеризует рекламный текст.

Интенциональность языка рекламы является не только коммуникативной, но и убедительной, для этого она использует журналистские, литературные или кинематографические ресурсы, которые иногда придают рекламе сложный характер в процессе вывода, который должен сделать по-

лучатель при декодировании сообщения. Тем не менее, зачастую рекламный дискурс прост, показывая нам реальные или легко идентифицируемые повседневные ситуации, которые не представляют логической сложности.

Реклама – это изображение и слово, не только оживляющие сообщения, которые получатель декодирует в одном и том же коммуникативном акте, но также устанавливающие различные отношения между ними. Рекламные тексты выполняют различные функции:

- интригующая (чтобы привлечь внимание получателя, разработаны укороченные тексты);
- идентификационная (текст дает нам название бренда продукта);
- фокусирующая или «привязывающая» (точный текст, определяющий значение некоторых многозначных изображений);
- комплементарная (текст обеспечивает денотативные и коннотативные значения, которых нет в изображении);
- функция трансгрессии ожидаемого кода (текст появляется на другом языке).

Таким образом, многофункциональность рекламных текстов и их многокомпетентный характер делает их интересным дидактическим ресурсом при обучении иностранному языку.

Какие же виды рекламных текстов можно использовать при обучении иностранному языку?

На уровнях А1 и А2 используемые рекламные материалы включают в себя информационные и рекламные брошюры простого характера, такие как брошюры и информационные листы для туристов, используемые только для письменной передачи информации и ее восприятия. С уровнем В1 и В2 работа с рекламным материалом включает в себя дополнительные жанры, такие как реклама на радио и телевидении, то есть жанры устного вещания: простые рекламные объявления, без использования высококультурного или поэтического языка. При использовании материала в письменном виде акцент целесообразно делать на рекламных щитах, рекламных объявлениях в прессе. На уровне В1 они должны носить исключительно информационный характер, а на уровне В2 можно добавлять культурный, ироничный или юмористический аспект. Наконец, на продвинутых уровнях С1 и С2 активно используются такие рекламные жанры, как реклама на радио и телевидении (устные жанры), наравне с рекламой с социально-культурными последствиями (письменный жанр).

Исходя из всего вышесказанного, следует отметить, что язык рекламы должен появиться при обучении иностранному языку как еще один ресурс, который может принести пользу как преподавателю, так и обучаемому. Сила привлечения рекламы может также привлекать студента, который, вступая в контакт с рекламой, может получить предварительные зна-

ния о рекламе в стране своего происхождения. Кроме того, способность рекламы подражать повседневным сценам помогает преподавателю представить социокультурные аспекты страны изучаемого языка, которые иногда трудно передать. Наконец, лингвистическое погружение в язык рекламы развивает коммуникативную компетентность обучаемого, поскольку оно расширяет лингвистические, социолингвистические и прагматические навыки.

При использовании в классе образцов рекламных объявлений, преподаватель сможет работать над идеальным лингвистическим и коммуникативным контентом, чтобы обучаемые наконец-то приобрели знания и навыки, необходимые им для эффективного общения внутри и за пределами класса.

Рассмотрим подробнее, над какими аспектами рекламных объявлений преподаватели могут работать при обучении иностранному языку:

- Социокультурный аспект. Реклама открывает аспекты, которые определяют обычаи, образ жизни и повседневную жизнедеятельность общества страны изучаемого языка.

- Лингвистический аспект. Лингвистическое содержание рекламного языка, которое, помимо информирования, придает ему силу привлечения и убеждения, столь характерную благодаря умелому управлению различными ресурсами, которые обеспечивают их качество и помогают легко удерживать получателя информации.

- Социолингвистический аспект. Под социолингвистическим аспектом понимаются: лингвистические маркеры социальных отношений, нормы вежливости, выражения народной мудрости (поговорки и пословицы), диалекты и акценты.

- Прагматический аспект. Рекламный язык также опирается на прагматический контент, который имеет отношение к структуре и организации дискурса и к коммуникативным функциям. Прагматическая ценность рекламного дискурса высока, поскольку получатель должен не только фиксировать буквальное значение текста, который читает или слушает, но он также должен выводить некодированную информацию или значение.

Традиционно, все упражнения, применяемые при обучении иностранному языку с использованием рекламного материала, можно разделить на следующие группы:

- Лексические упражнения: дополнить рекламный слоган, найти антонимы и синонимы, продолжить текст, используя заданные слова и т. д.

- Грамматические упражнения: изменить наклонение глаголов рекламного текста, составить текст, используя степени сравнения прилагательных, изменить формы повелительного наклонения и т. д.

- Упражнения для обучения чтению: ответить на вопросы по содержанию текста, составить тематические группы на основе изученного материала и т. д.

В заключение, хотелось бы отметить, что рекламный текст является примером подлинного лингвистического и коммуникативного вклада, который делает его простым в использовании материалом на разных уровнях, полезным для работы с различным контентом и для развития различных навыков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Левина Н. Н. Использование рекламного текста на занятиях по французскому языку / Н. Н. Левина // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pglu.ru/upload/iblock/077/uch_2009_iv_00037.pdf – Дата доступа: 08.02.2020.

2. M^a Emiliana Ruiz San Emeterio ‘PARA TODOS’: LA PUBLICIDAD EN LA CLASE DE ESPAÑOL / M^a Emiliana Ruiz San Emeterio // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_1005.pdf. – Дата доступа: 08.02.2020.

И. А. ПОЛЕВА

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина

РОЛЬ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В настоящее время иностранному языку отводится важная роль в обеспечении условий формирования у обучающихся адекватной современному уровню знаний картины мира и интеграции личности обучаемого в систему мировой и национальной культур. Стремительное развитие международных контактов и связей в экономике, политике, культуре обуславливает ориентацию современной методики обучения иностранным языкам на реальные потребности изменившегося общества.

Одним из основных показателей степени владения иностранным языком является наличие определенного объема социокультурных и страноведческих знаний. Без знания социокультурного фона невозможно сформировать хорошую коммуникативную компетенцию, которая бы удовлетворяла современным требованиям к уровню владения иностранным языком будущих специалистов. Культура в различных её направлениях содействует формированию успешной всесторонне развитой личности. Иноязычная культура включает в себя – всё то, что способен принести обучающимся процесс овладения иностранным языком в учебном, познаватель-

ном, развивающем и воспитательном аспектах. Элементами, составляющими содержание «иноязычной культуры», являются [1, с. 5]:

1. Совокупность знаний об изучаемом языке, о функциях языка в обществе, о культуре страны изучаемого языка, о способах наиболее эффективного овладения языком, как средством общения, о возможностях влияния процесса обучения на личность учащихся.

2. Опыт осуществления речевой и учебной деятельности – учебные и речевые навыки.

3. Умение осуществлять все речевые функции, необходимые для удовлетворения своих потребностей и потребностей общества.

4. Опыт эмоционального отношения к процессу овладения иноязычной культурой, к преподавателю и товарищам как к речевым партнерам, к изучаемому языку как к учебному предмету, к роли языка в жизни общества. Все исследователи по данной проблеме особое значение уделяют вопросу обучения лингвострановедению, как одному из важнейших аспектов преподавания иностранного языка, в котором исследуются проблемы ознакомления учащихся с новой для них культурой [4, с. 12].

Современные методические исследования базируются на лингвострановедческом подходе в обучении иностранному языку. При этом выделяются лексика со страноведческим компонентом, страноведческие сведения, затрагивающие самые различные стороны жизни страны изучаемого языка, её истории, литературы, науки, искусства, а также традиции, нравы и обычаи. Лингвострановедческий аспект способствует расширению спектра лингвистических и коммуникативных знаний учащихся а также повышению интереса к изучению иностранного языка в целом. Тщательно отобранный страноведческий материал способствует овладению изучаемым языком на более высоком уровне. Учитывая изменившийся статус иностранного языка как средства общения и взаимопонимания в мировом сообществе, современная методика особенно подчеркивает необходимость усиления прагматических аспектов изучения языка. Это означает, что важно не только достижение качественных результатов во владении иноязычным языком как средством общения, но и поиск реального выхода на иную культуру, и личностные особенности его носителей. Речь идет не просто о знании иностранного языка, а об успешном применении его для общения в том числе и в профессиональной сфере, а это невозможно без наличия «прагматической межкультурной компетенции». Проблема наполнения существующей методики обучения иностранным языкам, соответствующем современным требованиям, содержанием продолжает оставаться одной из самых актуальных. Всё большее значение приобретает взаимосвязь содержания обучения иностранным языкам с социальным заказом общества, с его развитием, а также в связи

с глобальными изменениями и, связанными с ними, возможностями межнационального и культурного общения, существенно меняются цели и содержание обучения в целом. Существенно изменились требования к современным специалистам. В связи с этими изменениями акцент в содержании обучения перемещался с овладения языковыми аспектами на основе грамматико-переводных методов на овладение речью и формирование коммуникативной компетенции в профессиональной сфере. А это означает, что важно не только обучение самому языку, но также иноязычной культуре носителей этого языка.

В процессе обучения иностранному языку у учащихся формируются самые разнообразные умения и навыки. К ним традиционно принято относить речевые умения (умение говорить, понимать услышанное, читать и понимать прочитанное), навыки употребления лексики, грамматики и навыки произношения, входящие как элементы в состав речевых умений. Использование страноведческой информации в процессе обучения обеспечивает повышение познавательной активности учащихся, рассматривает их коммуникативные возможности, благоприятствует их коммуникативным навыкам и умениям, а также положительной мотивации, дает стимул к самостоятельной работе над языком и способствует решению воспитательных задач. Одной из важнейших целей обучения иностранному языку является развитие личности учащегося в неразрывной связи с преподаванием культуры страны изучаемого языка, способствуя желанию участвовать в межкультурной коммуникации и самостоятельно совершенствовать свою языковую деятельность, переходя на более высокий уровень в овладении как коммуникативными, так и лингвострановедческими знаниями.

Следует отметить, что лингвострановедение как отдельный предмет имеет собственный материал исследования, это явления и факты, отражающие особенности национальной культуры, традиции и особенности коммуникации. Изучая национальные особенности и культуру через язык и, используя лингвистические методы, лингвострановедение имеет цель – обеспечить языковую коммуникацию на более высоком уровне обогащая её знаниями культуры и традиций страны изучаемого языка. Основываясь на этом факте, обучение устно-речевому общению решается в процессе осуществления коммуникативной деятельности. Как правильно и корректно познакомиться, расспросить, сообщить и т.п. Но отдавая предпочтение коммуникативным навыкам не следует забывать и об обучении письму, т.к. это важный компонент в овладении иностранным языком, особенно на начальном этапе оно должно быть целевым умением и надежным средством на протяжении всего курса обучения. Именно соотнесенность всех факторов позволяет создать условную модель естественной языковой сфе-

ры и необходимый для обучения общению коммуникативный фон. Социокультурный компонент обучения иностранному языку, на базе которого формируются знания о реалиях, нравах, обычаях, традициях страны изучаемого языка, знания и навыки коммуникативного поведения в актах речевой коммуникации, навыки и умения вербального и невербального поведения, входит в содержание национальной культуры. Социокультурный компонент обучения имеет огромный потенциал в плане включения студентов в диалог культур, знакомства с достижениями национальной культуры в развитии общечеловеческой культуры [3, с. 15].

В современной лингвистике под коммуникативной компетенцией понимается владение лингвистической компетенцией, то есть определенной суммой сведений языкового материала, умение соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, а также способность организовать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания. Коммуникативный подход направлен на развитие у учащихся умения практически пользоваться реальным, живым языком и призван обучать осознанному соотношению языковых средств и их коммуникативных функций.

Стремительное развитие международных контактов и связей в экономике, политике, культуре и других областях обуславливает ориентацию современной методики обучения иностранным языкам на реальные условия коммуникации. Приоритетное развитие коммуникативной компетенции предполагает не только владение соответствующей иноязычной техникой, но и усвоение колоссальной неязыковой информации, необходимой для адекватного обучения и взаимопонимания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 2005. – 240 с.
2. Климентенко, А. Д. Теоретические основы обучения иностранному языку в средней школе / А. Д. Климентенко, Л. А. Миролубова. – М. : Педагогика, 1999. – 220 с.
3. Кузовлев, В. П. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества / В. П. Кузовлев, В. С. Коростелев // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 6. – С. 35.
4. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 320 с.
5. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку / Г. В. Рогова. – М. : Просвещение, 1998. – 310 с.
6. Томахин, Г. Д. Лингвострановедение – что это такое / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6. – С. 44.

Т. И. ПРЕДКО

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «КУЛЬТУРНЫЕ СТОЛИЦЫ МИРА» В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ТУРИЗМА И ГОСТЕПРИИМСТВА

В современном мире все более высокие требования, предъявляемые к подготовке будущих специалистов в области туризма и гостеприимства, обуславливают поиск новых путей в преподавании. Функциональное владение иностранным языком становится залогом успешного трудоустройства в области туризма в том числе.

Курс «Культурные столицы мира» предназначен для студентов 4 курса дневной формы получения высшего образования и 3–4 курсов заочной формы получения высшего образования. Основной спецификой данного курса является то, что он преподается на иностранном языке (английском). Основная цель данного курса – сформировать у студентов систему знаний об основных этапах и особенностях исторического, культурного, политического, экономического и социального развития культурных столиц мира. Цели и содержание обучения иностранному языку как средству межкультурного общения ориентированы на изучение языка и культуры народа во взаимосвязи. Программа данного курса служит формированию ценностной ориентации студентов через диалог культур, расширению их кругозора и воспитанию чувства сопричастности к мировой культуре, литературе и истории. Систематизированные фоновые знания, приобретаемые студентами в рамках курса, способствуют формированию общей и профессиональной культуры, закладывают основу для адекватного понимания текста на английском языке и умения использовать сведения об истории и культуре столиц мира в своей будущей профессиональной деятельности. Студенты получают возможность расширить свой словарный запас, относящийся к области истории, экономики, политики, культуры, образования.

В ходе преподавания дисциплины решаются многие задачи. Например, формировать умения использования знаний страноведческого и культурологического характера в практической деятельности, или способствовать усвоению знаний об особенностях исторического развития культуры и ментальности различных наций, также развивать у студентов умение самостоятельно работать с научной литературой по тематике курса и высказывать свою точку зрения по прочитанному либо прослушанному

материалу. На многих занятиях студенты сравнивают культуру своей страны с другими европейскими и мировыми культурами.

Преподавание дисциплины ориентируется на коммуникативно-прагматический подход в обучении. В ходе лекционных занятий осуществляется формирование терминологического аппарата студентов, овладение умениями оперировать страноведческими понятиями и категориями. На семинарских занятиях контролируется понимание изложенного на лекциях материала, заслушиваются выступления, оформленные в презентациях, по той или иной проблематике, организуются дискуссии.

При подготовке к семинарскому занятию студенты ищут информацию по заданной культурной столице, интересные факты, видео гиды о тайных, неизведанных местах, таким образом охватывая город всесторонне. Свои презентации студенты готовят на английском языке и защищают перед аудиторией [1].

Еще одной сложностью является и тот неоспоримый факт, что уровень языковой подготовки у студентов также разный. Это следует учитывать при распределении домашнего задания и городов, информацию по которым следует презентовать. Информация об одних культурных столицах находится в изобилии в интернете, а о других, малоизвестных, труднодоступна.

Освоение дисциплины базируется на компетенциях, приобретенных студентами при изучении дисциплин «Иностранный язык» и «Второй иностранный язык».

Содержание дисциплины представлено в виде разделов, включающих перечень тем, которые характеризуются относительно самостоятельными укрупненными дидактическими единицами содержания обучения. К основным методам обучения, отвечающими целям изучения дисциплины, являются:

- теоретико-информационные (проблемное изложение, эвристическая беседа, вариативное изложение, обучающе-исследовательский метод), реализуемые на лекционных занятиях;
- проектные технологии, дискуссия, дебаты, тестирование, групповые технологии, технология обучения в сотрудничестве, видеотехнологии и мультимедийные технологии, реализуемые на семинарских занятиях [2].

Таким образом, если учитывать специфику курса «Культурные столицы мира», приняв во внимание уровень языковой подготовки студентов, при правильной расстановке задач и целей курса, а также охватив максимальное количество материала на лекционных и семинарских занятиях, можно достичь глубоких знаний у студентов и сформировать отличную информационную базу по культурным столицам мира.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Урс, Б. П. Секреты успешных презентаций: практическое руководство / Б. П. Урс. – Минск, 2005. – 240 с.

2. Павлова, И. П. Применение компьютера в преподавании иностранных языков в ВУЗе : учеб. пособие для преподавателей // И. П. Павлова, Е. Г. Евдокимова, А. Н. Багрова. – М. : Московский государственный лингвистический университет, 2005. – 105 с.

Н. А. СЕРГЕЕВА

Россия, Москва, Российский государственный аграрный университет –
Московская сельскохозяйственная академия имени К. А. Тимирязева

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К УЧАСТИЮ В ПРОГРАММАХ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Возрастающее год от года число программ международной академической мобильности, в рамках которых от студентов требуется умение использовать иностранный язык как средство международного общения в академической среде для обучения в европейских вузах, ведет к объективной необходимости осуществлять соответствующую дополнительную языковую подготовку.

Игровая форма всегда считалась одной из самых эффективных в обучающем процессе. Игра привлекает любые возрастные группы, так как привносит в обычные занятия элемент развлечения [1]. Ролевые игры на иностранном языке – прекрасный способ развивать множество способностей: от запоминания и использования этикетных фраз до способности поддерживать диалог в определенной ситуации.

Ролевая игра предполагает разыгрывание гипотетической жизненной ситуации на иностранном языке. Сюжеты могут быть любыми: совершение покупок, обсуждение маркетингового плана компании, выступление с докладом и т.д. Главное требование к выбору тематики – возможность использовать соответствующую лексику и конструкции в реальности. Играв роль одного из участников, студент втягивается в процесс и естественным образом использует свои знания языка.

Эффективной формой подготовки на завершающем этапе дополнительного курса обучения иностранному языку для участия в программах академической мобильности может служить ролевая имитационная игра «Международная конференция». Она дает возможность в полной мере применить приобретенные в процессе обучения знания, навыки и умения в ситуациях, максимально приближенным к реальным. Проигрывание «живых» ситуаций позволяет участникам приобрести уверенность в знаниях, обеспечивает практику в использовании иностранного языка как средства профессионального общения [2]. Участники игры готовят и проводят презентации, участвуют в дискуссиях, а также осуществляют формальное и

неформальное общение в соответствии со своими ролями и заданиями. Участие в игре также способствует формированию навыков коллективной работы.

Предлагаемая игра может быть отнесена к классу *групповых имитационных ролевых игр-дискуссий*. Игра строится по логике ролевого взаимодействия [3], поскольку имитируется деятельность организаторов и участников конференции с учетом сложившейся международной практики проведения конференций, симпозиумов, конгрессов в академической среде, а также деятельность журналистов, освещающих эти события.

Участники игры действуют на основе полученных ролей, которые определяют различие их интересов и являются побудительными стимулами в игре. Действия игроков регламентируются целями, задачами и инструкциями, изложенными в *ролевых карточках*. В имитационной игре роль, как правило, понимается не только как сумма функций, но и совокупность образцов поведения. Участники игры формируют у себя систему ожиданий от носителя определенной роли. Это организует взаимодействие в группе и регулирует межличностные отношения.

Содержательная основа игры должна предполагать неоднозначность решения многих вопросов, а иногда и диаметрально противоположность взглядов игроков, что обеспечивает проблемный характер игры и необходимость принятия игроками самостоятельных решений и отстаивания своей позиции посредством презентации результатов коллективной и индивидуальной мыслительной деятельности.

План игры должен отражать всю последовательность действий специалистов, пожелавших принять участие в международной конференции в европейском вузе. В игре могут быть выделены следующие этапы: вводный, подготовительный, игровой и заключительный.

На *вводном этапе* игры преподаватель знакомит группу с общей концепцией игры и ее правилами - участники игры «получают» приглашения на конференцию, предварительную программу, а также свои ролевые карточки, содержание которых должно быть известно только им.

На *подготовительном* этапе студенты приступают к работе в соответствии с инструкциями, указанными в ролевых карточках. Подготовка предполагает поиск материала по теме выступления, написание текста выступления, заполнение регистрационных форм и др.

Подготовительный этап имеет решающее значение для успешного проведения игры. Подготовка к ней может проходить как в аудитории, так и в домашних условиях. Важно, чтобы слушатели имели возможность получить необходимые индивидуальные консультации преподавателя.

На *игровом этапе* осуществляется проведение имитируемой конференции в соответствии со сценарием игры. Деятельность участников ре-

гламентируется окончательной программой, составляемой председателем и координатором с учетом полученных аннотаций докладов.

Затем происходит процедура регистрации докладчиков, экспертов, приглашенных специалистов, журналистов и т.д. В это время докладчики также выполняют действия, связанные с подготовкой выступлений.

По окончании регистрации председатель открывает заседание, и докладчики начинают свои выступления, при этом их доклады выражают различные точки зрения. Необходимость давать ответы на неизвестные заранее вопросы готовит участников к реальным ситуациям общения.

Большое значение для установления личных контактов имеет организация кофе-паузы. Общение в естественных условиях отличается от общения за учебным столом и требует преодоления дополнительных коммуникативных трудностей. Участники конференции знакомятся друг с другом, либо координатор конференции представляет их друг другу в соответствии с инструкциями на своей ролевой карточке. Журналисты стремятся взять как можно больше интервью у участников конференции.

После перерыва в соответствии с программой председатель организует дискуссию по обсуждаемым проблемам. Для обеспечения активности ее участников в ролевых карточках приглашенных экспертов предусмотрено краткое выступление в соответствии с имеющейся у них ролью.

На церемонии закрытия председатель оглашает заключительный документ, вносит в него предлагаемые изменения, а также предоставляет слово всем желающим, а затем подводит итоги и закрывает конференцию.

Рекомендуется производить видеозапись игры или ее фрагментов, так как это создает хорошую основу для последующего *завершающего этапа* анализа игры. Последующий видеопросмотр является эффективной формой осуществления обратной связи, которая позволяет более полно проанализировать игровой процесс и его результаты. На заключительном занятии дается общая оценка игры, анализируется поведение участников, принятые ими решения и содержательная сторона выступлений.

Дальнейшее усовершенствование игры предполагает, что список решений и коммуникативных целей не должен быть задан, решения должны приниматься самими игроками в ходе развития игры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Березина, Н. А. Методические преимущества использования ролевой игры на уроках иностранного языка / Н. А. Березина, М. В. Фоминых // Молодой учёный – 2014. – №5.2 (64.2). – С. 4.
2. Ковальчук, М. А. Дискуссия как средство обучения иноязычному общению: Методическое пособие для преподавателей иностранных языков / М. А. Ковальчук. – М. : Высшая школа; Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2008. – 144 с.
3. Одилова Н. Ф. Эффективность использования ролевых игр в процессе обучения [Текст] / Н. Ф. Одилова // Молодой ученый. – 2011. – №12. – Т.2. – С. 121–124.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Л. В. БЕДРИЦКАЯ, Л. И. ВАСИЛЕВСКАЯ

Беларусь, Минск, Белорусский государственный экономический университет

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – МЕТОДИСТ ИЛИ МЕНТОР?

В настоящее время огромные потоки информации приводят к быстрому устареванию уже имеющихся знаний и заставляют общество пересматривать цели, содержание, приемы и методы существующей системы образования. Неудовлетворенность полученными знаниями, потребность внутреннего роста, стремление к самосовершенствованию становится движущим мотивом и при изучении иностранного языка. Учебный процесс по иностранному языку должен быть направлен, организован и реализован таким образом, чтобы его сущностью было не только общение на иностранном языке в рамках учебной программы, но поддерживался и развивался постоянный интерес учащихся к иностранному языку, формировались навыки самостоятельной учебной деятельности в соответствии с их дальнейшей профессиональной направленностью. Именно поэтому в настоящее время преподаватели и методисты заинтересованы в поиске новых методов и приемов в определении образовательных целей, формировании универсальных способов учебной деятельности и создании более гибких учебных программ. Новые методики и технологии должны обеспечить непрерывность развития профессиональных речевых умений и навыков, адекватное соотношение коммуникативных и не коммуникативных составляющих учебного процесса, преемственность планирования учебной деятельности как в школах, так и в вузах в соответствии с каждым этапом обучения и конечной целью.

Известно, что объектом методической деятельности любого преподавателя неязыкового вуза является процесс формирования профессиональных знаний, умений и навыков, а предмет методической деятельности составляют различные приемы, методы и способы реализации данного процесса с учетом специфики содержания своего предмета, субъектами же данной деятельности выступают преподаватель и студент. Овладение языком в неязыковых вузах также в конечном итоге преследует решение задач, связанных с будущей специальностью. Для повышения интереса к изучению языка и практической ценности предмета в своей методической деятельности преподаватель иностранного языка должен руководствоваться принципом профессиональной направленности учебного материала, ко-

торый в настоящее время становится особо актуальным. Задача преподавателя иностранного языка – организовать учебный процесс таким образом, чтобы дать студентам возможность полностью усвоить необходимый учебный материал на изучаемом языке в рамках заданной тематики. И здесь преподавателю как методисту очень важно определить, в чем состоит это полное усвоение, каковы учебные цели, какие результаты должны быть достигнуты студентами и каковы критерии полного усвоения курса.

Основными видами методической деятельности преподавателя, на наш взгляд, являются анализ учебных программ и методических комплексов по иностранному языку, учебного материала, планирование занятий, моделирование методов и приемов представления учебного материала на занятиях, моделирование учебной деятельности и учебных ситуаций по формированию профессиональных знаний, умений и навыков. Они также включают разработку форм контроля и оценки деятельности обучающихся, разработку рейтинговой системы оценки, методики обучения по предмету «иностранный язык» и рефлексию собственной деятельности при подготовке к занятию и анализе его результатов. В результате преподаватель должен уметь не только применять методические рекомендации, различные методики и обучающие технологии на практике, но и создавать вариативную методику и свою собственную методическую систему обучения в зависимости от целей и условий обучения в данном неязыковом вузе.

Несомненно, эффективность обучения иностранному языку в вузе во многом зависит от педагогического воздействия личности преподавателя, его выбора технологии обучения и материала. Но важно осознавать, что конечный продукт такой деятельности, как то усвоенные в процессе обучения знания, умения, навыки, опыт творческой и инновационной деятельности, ценностные отношения, создается не только в результате воздействия преподавателя на обучающегося, а во взаимодействии субъектов. Преподаватель становится советчиком, тренером, организатором всей мыслительной деятельности, а не ментором и просто формальным источником знаний и их транслятором. Такое взаимодействие формирует позитивное отношение к новому, дает возможность будущим специалистам реализовать личностные потребности, потребности в самоактуализации, самовыражении, достижении высоких творческих результатов, расширяет диапазон требований к личностным качествам и заставляет обучающихся постоянно работать над повышением своей профессиональной компетентности, чтобы стать востребованными на рынке труда.

Будущий специалист должен уметь самостоятельно работать с первоисточниками, каталогами и базами данных, информационными обзорами, коммерческой или технической документацией, зарубежными журналами по профилю вуза, реферировать и аннотировать литературу по специаль-

ности, уметь обсуждать проблемы культуроведческого и профессионального характера, выступать с докладами и готовить творческие проекты и презентации по специальности на иностранном языке. Дипломированный специалист должен иметь навыки и умения ведения беседы на профессиональные темы во время общения с зарубежными партнерами или участия в международных переговорах и выставках. Современному специалисту необходимо также владеть такими личностными качествами, как коммуникативные, креативные, когнитивные, мировоззренческие, организационные, которые дадут возможность быстро реагировать в любой ситуации и взаимодействовать с другими людьми, с объектами окружающего мира и его информационным потоком, выполнять различные социальные роли. Формированию соответствующих умений, навыков и качеств и призваны служить все виды методической деятельности, используемые преподавателями иностранного языка неязыковых вузов.

Не вызывает сомнения тот факт, что грамотное использование преподавателем методов и приемов приобретения знаний в сочетании с новейшими технологиями может оказаться продуктивным не только в организации процесса обучения иностранному языку, но и применительно к любой программе и любому предмету и внесет ощутимый вклад в подготовку специалистов высокой квалификации.

О. И. ВОЗНЮК

Беларусь, Минск, Военная академия Республики Беларусь

ПРИМЕНЕНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА КАК СПОСОБА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Иностранный язык на всех ступенях военного образования – это общепрофессиональная дисциплина, изучение которой призвано решать важные задачи обучения, развития и воспитания курсантов и слушателей. Перед вузовскими преподавателями иностранных языков стоит актуальная задача – повысить эффективность иноязычной подготовки в рамках существующей сетки часов. Однако для того чтобы повышать эффективность образовательного процесса по иностранному языку в военном вузе, необходимо, прежде всего, четко разобраться в обстановке – т. е. в тех реалиях, которые диктует происходящая сегодня в глобальном масштабе смена образовательной парадигмы как системы устойчивых, научно обоснованных взглядов и установок. Анализ обстановки включает два взаимосвязанных аспекта –

четкую постановку целей и определение ведущих принципов обучения, которые трансформируются в зависимости от изменений в установках.

Очевидно, что существенного улучшения требуют оба взаимосвязанных и взаимозависимых процесса – преподавание и учение. Сегодня необходимо ориентироваться на глобальные цели образовательного процесса, которые можно рассматривать в широком контексте общения. Специалисту военной сферы, особенно техническому, необходимо уметь общаться с профессиональным текстом (техническим, научным и/или публицистическим), т. е. читать и понимать специальную литературу на иностранном языке, а также уметь продуцировать вторичные тексты различных жанров (резюме, аннотации, рефераты и т. п.), он должен обладать развитой коммуникативной культурой. В связи с этим обучение иностранному языку в современном вузе направлено на формирование активной и творческой личности будущего специалиста, способного успешно применять лингвистические знания в своей профессиональной деятельности. Относительно военных специалистов это предполагает развитие личностных качеств военнослужащего, его коммуникативных способностей, знание культуры страны изучаемого языка, умение ориентироваться в развитии военно-политической и военно-технической сфер страны изучаемого языка.

Главной целью обучения иностранному языку в вузе неязыкового профиля является умение пользоваться иностранным языком как средством общения в сфере своей будущей профессиональной деятельности, а также в том коммуникативном пространстве, в котором будет происходить межкультурная коммуникация вне профессиональной деятельности (в аэропорту, гостинице, на улице и т. д.). В процессе обучения формируется коммуникативная компетенция, которая подразумевает умение пользоваться всеми видами речевой деятельности, а также включает в себя языковую компетенцию и социокультурные знания, умения и навыки.

Главными принципами обучения иностранным языкам являются знание специфики страны изучаемого языка и страноведческий подход. Но, как известно, успешной деятельности без мотива не бывает. Поэтому вопрос повышения мотивации к изучению иностранного языка является очень актуальным в настоящее время. Большую роль в поддержании мотивов к изучению иностранного языка играет введение на уроках элементов лингвострановедения. Именно лингвострановедение должно служить опорой для поддержания мотивации, так как включает в себя два аспекта: во-первых, идет обучение языку; во-вторых, даются сведения о стране. Изучению иностранного языка отводится одно из важнейших мест, наряду с широким знакомством с культурой различных народов. Именно через изучение иностранного языка происходит проникновение в другую культуру, соприкосновение с традициями и ценностями которой расширяют гори-

зонты образования личности. Освоение любого языка – родного, иностранного, языка науки или искусства всегда сопряжено с овладением реалиями культуры. Таким образом, значение, которое имеет освоение языка для воспитания культуры трудно переоценить. Следовательно, чем шире контакты личности с мировой культурой, тем богаче перспективы формирования культуры. Знание иностранного языка является ключом к культуре другого народа, говорящего на этом языке. Язык есть не только средство общения и выражения мысли, но и аккумуляция ценностей культуры.

Наметившаяся в обществе (особенно в среде молодежи) тревожная тенденция к недооценке важности соблюдения культурно-этических норм общения, дефицита культуры в целом и культуры общения в частности заставляет искать резервы воспитательного воздействия на молодежь. Представляется, что одним из таких резервов может быть большая ориентация на культуру страны изучаемого языка, учет культурных и страноведческих особенностей в общении на иностранном языке.

В качестве приемов, обеспечивающих повышение профессиональной направленности изучения иностранного языка, могут выступать: общение-диалог по поводу профессиональной информации, прочитанной на иностранном языке, анализ социальных и профессиональных ситуаций, выполнение творческих заданий с профильным содержанием, игровые ситуации, ролевые игры, викторины. Любой учебный материал легче усваивается, если он эмоционально окрашен и вызывает положительные эмоции. В доброжелательной, творческой атмосфере на занятиях снимаются коммуникативные барьеры, и стимулируется как устойчивое, сильно развитое стремление к общению, к личному контакту с людьми, выражающемуся в легкости вступления в социальный контакт. Деятельность преподавателя невозможна без опоры на познавательную мотивацию (мотивацию новизны), мотивацию достижений через развитие мотива успеха. Лишенная последнего, учебная деятельность курсанта теряет положительно-эмоциональную окраску. В целях повышения уровня мотивации, необходимо осуществление мобилизации познавательных возможностей, мыслительных процессов личности, стимулирование активности и упорства в достижении результатов, способности обосновать, отстаивать свою точку зрения.

Следует отметить, что на кафедре иностранных языков (дисциплины «Иностранный язык», «Страноведение», «Практика языка», «Практическая грамматика») преподаватели широко используют лингвострановедческий аспект на своих занятиях. Это упражнения проблемного характера, способствующие активной мыслительной деятельности курсантов, упражнения, при выполнении которых необходимо выразить собственную точку зрения, уметь доказать ее. По дисциплине «Страноведение» подобраны и разработаны учебные материалы, носящие творческий характер, стимули-

рующие мыслительную активность (аутентичные тексты, видео- и аудиоматериалы, презентации, ролевые игры и т. д.). Овладение иностранным языком на уровне, достаточном для профессионального общения, предполагает знание и учет особенностей социокультурной сферы жизни представителей другой страны. Не достигнув такого уровня, практически невозможно в наше время, служа в Вооруженных Силах, претендовать на более высокий служебный статус (например, военный наблюдатель, военно-дипломатическая работа), отсюда и рождается у курсантов желание овладеть речевой деятельностью на иностранном языке.

Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что введение на занятиях лингвострановедческой информации не только расширяет кругозор курсантов, знакомит их с национально-культурными особенностями и реалиями страны изучаемого языка, способствует повышению мотивации курсантов к изучению иностранного языка и приобретению коммуникативной компетенции, но и дает стимул к самостоятельной работе над языком и способствует решению воспитательных задач.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Верещагин, А. М. Язык и культура. Лингвострановедение и преподавание русского и иностранного языков / А. М. Верещагин. – М., 1990. – С. 186–200.
2. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М., 1990. – С. 150–155.
3. Готлиб, Р. А. Социальная востребованность знания иностранного языка / Р. А. Готлиб // Социологические исследования. – 2009. – № 2. – С. 122–127.

Л. Я. ДМИТРАЧКОВА

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина

РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Педагогическая деятельность ориентирована, как известно, на взаимодействие и общение с обучающимися, что требует выбора обучающих стратегий и сознательного конструирования педагогом своего речевого поведения. Необходимость взаимодействовать и соотносить задачи конкретной речи и ее восприятие в данной конкретной аудитории составляют специфическую психологическую проблему речи учителя (как частного проявления речи публичной). Психологические особенности профессиональной речи определяются в этих условиях наличием информации (требующей активного отношения к предмету, содержанию речи) и слушателей,

что предполагает установление общности на основе единой цели и интереса, обуславливающей дальнейшее сотрудничество (Г. З. Апресян). Иными словами, имеет место целенаправленное творчество, ближайшая цель которого – определенным образом воздействовать на тех людей, к которым оно будет обращаться.

Речевое воздействие, предполагающее сознательное применение речевых средств в ситуациях общения, связано как с использованием изобразительно-выразительных средств языка, так и с прагматическими аспектами коммуникативного речевого акта, с условиями и следствиями речевых актов, с ролевыми взаимоотношениями участников и требует определенных знаний в области метаязыка лингвистики. Важнейшим признаком культуры речевого поведения педагога является при этом внутренне мотивированный характер, ибо культура речи – лишь одно из проявлений культуры личности в целом. И развитие профессионального мастерства непосредственно зависит от изменений в личности самого учителя. Попытки же научного решения этой проблемы часто связаны с вычленением одного из компонентов, тогда как успех связан с достижением не отдельных показателей, а с общим комплексным подходом к личности профессионала и созданием условий для развития всех ее сторон. Интересно, что сам метод обучения языку определяется как речевые действия ученика (мускульные, интеллектуальные, эмоциональные), выполняемые им с целью совершенствования своих речетворческих механизмов (Л. П. Федоренко), – с учетом объективно существующей зависимости между степенью развитости «речетворческой системы человека», его интеллектуально-эмоциональной сферы, языковой памяти и результатом усвоения речи. Любой текст в этом плане отражает результаты интеллектуальной и эмоциональной деятельности личности, материализует их в знаковой форме.

Воспитание профессиональной культуры речевого поведения будущих преподавателей иностранного языка и культуры – процесс неоднозначный и сложнодетерминированный. Мера или степень осознанности деятельности, в том числе речевой, и, следовательно, целесообразности при сохранении ее целенаправленного характера могут быть различны. Коммуникативная компетенция, формируясь у носителя родного языка в основном в процессе социализации и будучи результатом стихийного процесса, является необходимой, но еще недостаточной предпосылкой формирования культуры речевого поведения профессионала. Одним из важнейших требований является лингводидактический принцип сознательности самого результата обучения. Кроме того, культура речи базируется на том или ином ценностном отношении обучаемого к языку, речи и/или совокупности по большей части бессознательных оценок, что неизбежно требует раскрытия не только структурных, формальных отношений деятельности, но и мотив-

вационных, внутренне-смысловых ее сторон. Это связано с привлечением нравственных знаний и созданием реальных условий для овладения иностранным языком как средством социальной практики.

Продуктивное профессиональное общение предполагает, повторимся, знание психологических механизмов взаимовлияния людей в общении и деятельности и адекватное использование на их основе имеющихся в данном языке эмоционально-эстетических средств. При этом в лингвистике теоретически закрепляется тенденция снижения зависимости функционирования языковых средств от устной или письменной формы речи и возрастания их привязанности к теме, сфере, ситуации общения. Признается свобода пользования всеми средствами при новых законах их композиции, «раскрепощенной от традиционно-стилевых запретов и ограничений» (В. Г. Костомаров). Очевидно, накопление знаний о лингвистических свойствах информативно-повествовательных или риторически-убеждающих текстов, знакомство с описанием текстовых форм, а также практическое их усвоение являются обязательным условием развития профессиональной культуры речевого поведения учителя.

Причем таким формам словесного воздействия как убеждение и внушение принадлежит ведущая роль, и первое место по частоте и значимости занимает риторически-убеждающая речь. В отличие от других, метод убеждения предполагает активное взаимодействие убеждаемого и убеждающего, представляя собой явную или скрытую дискуссию, цель которой состоит в достижении «единства понимания и переживания», изменения или формирования новых взглядов, отношений, поведения, отвечающих требованиям морали (А. Г. Ковалев). Сказанное предполагает владение выразительностью речи.

Именно выразительность речи помогает донести идеи, мысли, в конкретно-чувственной, эмоционально-действенной форме, определяет ее возбудительность. В самом процессе речевой деятельности различают при этом две самостоятельные разновидности деятельности:

- 1) создание речевого произведения. Под экспрессивностью текста мы будем иметь в виду систему использованных в нем языковых средств, которая позволяет наиболее выразительно представить содержание текста и отношение автора к нему – выражение эмоционально-воздействующего отношения субъекта речи к обозначаемому и заражение этим отношением адресата. Выразительная речь отражает, как правило, личное отношение к предмету речи и обращена к конкретному собеседнику, соответствуя, таким образом, целям и задачам общения. К языковым средствам речевой образности и выразительности относят обычно фонетико-интонационные, лексические, синтаксические, стилистические средства. Что касается последних, для публичной речи характерны, например, разговорность, эмо-

циональность, импровизированность, диалогичность, ясность и т.д., подчеркнутые лексическими и синтаксическими средствами;

2) непосредственное воздействие на слушающего. Причем момент исполнения, этап формирования средства, при помощи которого и производится воздействие, обычно не осознается. Тем не менее, именно в исполнении наиболее полно проявляется апеллятивность сообщения. При этом паралингвистические и кинетические средства выразительности, также реализующие отношение к предмету речи, манеру поведения и обладающие как эмоциональной, так и смысловой информативностью, рассматриваются в качестве подсистем звучащей речи, определяемых, в частности, нормами общения на том или другом языке в той или иной ситуации.

Индивидуально-своеобразное сочетание этих элементов образует тот или иной тип речи в каждой конкретной ситуации общения: эмоциональную или рассуждающую манеру говорения, эмоциональный или интеллектуальный вид общения, изобразительный или информативный тип (регистр) речи. Совокупность соответствующих знаний, умений и опыта составляет риторическую компетенцию профессионала (способность и готовность использовать основанные на логике высказывания экспрессивно-эстетические и логико-аналитические средства в ситуациях профессионально ориентированного общения).

Культура профессиональной речи как методическая проблема носит к тому же многоаспектный характер. Речь идет о развитии не только умений адекватно выражать свои мысли и чувства в устной или письменной форме, но и соответствующим образом воспринимать чувства и мысли других, а также максимально выразительно интерпретировать тексты, подразумеваемая высокая психологическая культура личности в целом. Очевидно, только объединив усилия предметов эстетического цикла (родного, иностранного языков, литературы и др.) можно достичь необходимого развивающего потенциала речевой среды и создать условия для сознательного продвижения обучаемых к коммуникативному совершенству профессиональной речи.

Профессионально ориентированные цели и задачи, умения и конкретные условия обучения в учреждении педагогического профиля и должны определять содержание обучения иноязычному общению будущих учителей-словесников. Соответственно, создание личностно-развивающей среды означает не что иное, как обеспечение условий для осознания, преобразования и совершенствования структур личного опыта обучающегося в реальной учебно-профессиональной деятельности, вне зависимости от «предмета», – в рамках всего цикла преподаваемых дисциплин.

Проникающей технологией, обеспечивающей процесс саморазвития, взаимо- и самооценки студентов, бесспорно, является технология педаго-

гических мастерских. В процессе ее реализации создаются условия для личностного саморазвития, развития образовательной мотивации, функциональной грамотности и креативности, совершенствования культуры речи, социальной компетентности (коммуникативных навыков и ответственности за знание; актуализации и систематизации субъективных знаний). Как показывает практика, коммуникативное совершенство профессиональной речи – результат сознательного, активного отношения личности к миру и к себе самой.

Интеграция курса обучения иноязычному общению в систему профессиональной подготовки учителей-словесников имеет целью развитие культуры речевого поведения обучающихся и подчинена непрерывному и практикоориентированному «формированию» и развитию личности – деятельной, самостоятельной, образованной, способной включиться в продуктивную педагогическую деятельность и обеспечить ее результат – на личностном, предметном и метапредметном уровнях.

Конкретизируя и ограничивая предмет обучения соответственно его задачам и условиям, выделяются конкретные цели обучения: общеобразовательные (приобретение лингвистических знаний: основных понятий и терминов науки о языке, речи, о логических и специальных учебных способах мышления, о культуре и риторике речевого общения), практические (формирование речевого опыта использования языка как средства социальной практики), развивающие (развитие эстетической творческой способности на основе системы языковых эталонов, текстов), воспитательные (формирование системы эмоциональной, волевой, моральной и эстетической воспитанности, по М. Д. Скаткину).

А. А. ЗАСЛУЖЕННАЯ

Украина, Киев, Национальный авиационный университет

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Сегодня в высших учебных заведениях остается актуальным вопрос определения объема и содержания учебной дисциплины для обеспечения эффективной подготовки будущих работников посредством ее изучения, т.е. чему и как учить, в связи с ориентацией обучения на выработку необходимых компетенций для дальнейшего выполнения профессиональной деятельности. «Компетенция – это то, что порождает умение, действие» [1, с. 24].

И. Б. Ворожцова определяет объект лингводидактики в качестве практики обучения языку [2, с. 8]. Лингводидактика изучает «существующую практику обучения, ... цели, программы, содержание обучения, субъектов обучения, их потребности и др., технологии и методы обучения, обобщая их в виде целостных систем, которые реализуются в конкретных курсах обучения» [2, с. 10–11].

Профессия социального работника связана с выявлением и решением нужд клиентов посредством коммуникации. Нами доказано, что при изучении студентами профессионально-ориентированного иностранного языка (ПОИЯ), преподавателям при выборе подходов следует отдавать предпочтение тем, которые способствуют активации и развитию когнитивных, мотивационных и коммуникативных процессов студентов с целью достижения коммуникативных целей обучения [3, с. 223] и развитию коммуникативной иноязычной компетенции.

Анализ научной литературы показал, что учеными исследовались компетенции и компетентности, необходимые будущим социальным работникам. Среди них такие, как социальная, социально-правовая, культурологическая, технологическая, этическая, психологическая, личностная, индивидуальная, профессиональная, коммуникативная, информационно-коммуникативная и иноязычная. Из них мы выделили ключевые, а именно: социальная, технологическая, этическая, информационно-коммуникативная, коммуникативная и иноязычная.

При изучении социальной компетенции выявлены различные точки зрения относительно ее структуры, однако «она является необходимым условием успешной жизнедеятельности, включающим освоение социальных знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения социальных функций, устраняющим ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующим возможность конфликта с социальной средой» [4, с. 139–140].

На наш взгляд, необходимо учитывать социальную структуру общества при подборке текстов, аудиоматериала или видеоматериала для обучения ПОИЯ студентов – будущих социальных работников. Такие темы, как индивидуальная социальная работа, групповая социальная работа, социальная работа с семьей и детьми как малой группой, социальная работа с сообществом способствуют развитию социальной компетентности. Этот подход мы реализуем в Национальном авиационном университете (г. Киев, Украина), используя практикум “Professional English. Interaction in social work” [5].

Компетенция, необходимая будущему социальному работнику, которая тесно связана с социальной, это социально-правовая (лично-профессиональное качество, которое выявляется в способности к познанию социально-правовой деятельности, осознанию ценностного влияния

права на клиентов, способности ответственно осуществлять правозащитную и правореализационную деятельность в социальной сфере) [6].

В связи с тем, что И. В. Пантюк [1, с. 29] рассматривает культурологическую компетенцию как понимание социокультурной среды, в которой осуществляется практика, считаем целесообразным рассматривать эту компетенцию как элемент в составе социальной.

Для выполнения профессиональной деятельности будущему социальному работнику необходима технологическая компетентность. Под компетентностью понимаются «умения оптимального выбора, прогностической оценки последствий принимаемых решений, гуманистически ориентированный, проектный образ мышления и деятельности, этические установки и нравственная позиция» [7].

Технологическая компетентность определяется как «интегральная профессионально-личностная характеристика социального работника, включающая в себя знания технологий, методов, средств, форм деятельности и условий их применения, организации; умения применять эти знания, проектировать, анализировать эффективность и результаты своей деятельности, профессионально значимые личностные качества» [8, с. 59].

Этическая компетенция «формулирует моральные обязанности и выбор поведения в соответствии с этическими принципами...» [1, с. 29].

Коммуникативная – составляющая профессиональной компетентности в зависимости от свершения, которое реализует социальный работник в разных видах профессиональной деятельности, а именно налаживание, поддержка и развитие эффективного взаимодействия с клиентом или другими участниками социального процесса [9].

Преподавателям вузов рекомендуется «применять уже развитые учебные и когнитивные стратегии и умения студентов: сопоставление, обобщение, систематизацию, способы запоминания и т. д.» [10, с. 53]. Выявлено, что когнитивные элементы в обучении иностранным языкам наиболее выражено реализуются в грамматико-переводческом, коммуникативном, сознательно-ориентированном подходах, при обучении с помощью базы данных, принципиальном эклектизме и когнитивно-коммуникативном [11, с. 223].

Вопросом исследования информационно-коммуникативной компетентности занималась Е. Н. Софинская [12]. Под информационно-коммуникативной компетентностью подразумевается владение информационно-коммуникативными технологиями в соответствии с морально-этическими нормами.

Иноязычную компетенцию у социальных работников изучала Ю. Ю. Солодовникова «как средство овладения профессиональными зна-

ниями, умениями и навыками, связанными со спецификой его будущей работы» [13, с. 264].

Компетентностный подход реализуется обеспечением ключевых компетенций посредством отбора содержания образования и организации образовательного процесса. Например, для развития социальной компетенции предлагается изучение таких тем: *“Social work with groups in family system”* (Социальная работа с группами в семье), *“Working with the community for family system”* (Работа с сообществом для семьи), *“Role of social group worker in dissimilar settings”* (Роль социального работника в разнородной среде), *“Social work with family”* (Социальная работа с семьей) [5] и выполнение заданий на развитие коммуникативных умений, активацию и развитие когнитивных процессов [14].

Для развития технологической – *“Concept of social casework”* (Концепция социальной работы), *“Principles of social casework”* (Принципы социальной работы), *“Theories of social casework”* (Теории социальной работы), *“Principles of social group work”* (Принципы групповой социальной работы), *“Intervention methods in social work”* (Методы вмешательства в социальной работе) [5] и задания на развитие коммуникативных умений, активацию и развитие когнитивных процессов [14].

Для развития иноязычной компетенции предлагаем задания на развитие коммуникативных умений, активацию и развитие когнитивных процессов [14] и самостоятельную работу с подкастами «Национальной ассоциации социальных работников» (National Association of Social Workers).

Очевидно, что вне нашего внимания остались информационно-коммуникативная, этическая и социально-правовая компетенции.

Итак, среди компетенций, необходимых будущему социальному работнику, мы выделяем ключевые, которые необходимо, на наш взгляд, развивать у студентов посредством обучения их ПОИЯ. Социальная, технологическая и иноязычная компетенции развиваются в результате отбора содержания образования и организации образовательного процесса. Развитию же этической, информационно-коммуникативной и социально-правовой компетенций следует уделить внимание в последующих наших исследованиях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пантюк, И. В. Профессиональные компетенции специалиста по социальной работе : учебное пособие / И. В. Пантюк. – Мн. : БГУ, 2011. – 304 с.
2. Ворожцова, И. Б. Основы лингводидактики. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Филология», «Теория и методика преподавания иностранных языков и литератур» / И. Б. Ворожцова. – Ижевск : Удмуртский государственный университет, 2007. – 113 с.
3. Заслужена, А. А. До проблеми вибору підходів при професійно-зорієнтованому навчанні іноземній мові / А. А. Заслужена, А. О Машкова // [Електрон-

ный ресурс]. – Режим доступа: https://www.dropbox.com/s/y204zae0977f3ct/Polit2019_Gumanitarni_nauki_T2.pdf?dl=0. – Дата доступа: 08.02.2020.

4. Добросмылова, С. Н. Социальная компетентность социального работника / С. Н. Добросмылова // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2014. – № 4. – С. 136–145.

5. Ковтун, О. В., Professional English / Interaction in social work : практикум. О. В. Ковтун, А. А. Заслужена, Н. І. Хайдарі // К. : НАУ, 2019. – 128 с.

6. Лісовець, О. В. Компетентність соціального працівника у сприянні міжвідомчій взаємодії щодо соціально-правового захисту особистості / О. В. Лісовець // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2016. – № 1. – С. 43–47.

7. Гарашкина, Н. В. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов социальной работы: методологический анализ / Н. В. Гарашкина // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-buduschih-spetsialistov-sotsialnoy-raboty-metodologicheskiiy-analiz/viewer>. – Дата доступа: 08.02.2020.

8. Пчельникова, С. С. Диагностика технологической компетентности студента-будущего социального работника: теоретический аспект / С. С. Пчельникова // Вестник ТГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – Вып. 3 (119). – С. 58–63.

9. Майструк, Н. О., Кабанцова, А. О. Професіоналізація комунікативної компетентності соціального працівника / Н. О. Майструк, А. О. Кабанцова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/4371/1/12%20Майструк.pdf>. – Дата доступа: 08.02.2020.

10. Заслуженная, А. Некоторые размышления об использовании плюрилингвальных подходов при обучении иностранным языкам / А. Заслуженная // Идеи. Поиски. Решения: сборник статей и тезисов X Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов, Минск, 23 ноября 2016 г. : в 6 ч. Ч. 6. – Минск : БГУ, 2017. – С. 52–55. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://elib.bsu.by/handle/123456789/164856>. – Дата доступа: 08.02.2020.

11. Заслужена, А., Машкова, А. Комунікативно-когнітивний підхід на заняттях з «Іноземної мови (за професійним спрямуванням)» для студентів немовних спеціальностей. Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура : зб. наук. праць / за заг. ред. С. М. Ягодзінського, О. В. Ковтун. – К. : НАУ, 2018. – С. 139–144.

12. Софинская, Е. Н. Формирование информационно-коммуникативной компетенции у будущих специалистов социальной работы в условиях вуза : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Софинская Е. Н. – Москва, 2011. – 197 с.

13. Солодовникова, Ю. Ю. Формирование коммуникативной компетенции в иноязычном профессиональном образовании социальных работников / Ю. Ю. Солодовникова // Вестник ТГУ. – Вып. 3(59). – 2008. – С. 261–265.

14. Заслуженная, А. А. К вопросу подготовки социальных работников посредством изучения дисциплины «Профессиональный иностранный язык» / А. А. Заслуженная // International scientific professional periodical journal «THE UNITY OF SCIENCE», December 2019. – January 2020. – Vienna, Austria, 2020. – P. 41–44.

Н. В. ИВАНЮК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ**

В настоящее время в условиях стремительного развития науки и техники, накопления и обновления информации невозможно обучить человека на всю жизнь, важно сформировать в нем интерес к накоплению знаний. Это вносит новый акцент в социальный заказ общества высшим учебным заведениям. Преподавателям вузов больше внимания приходится уделять подготовке студентов к активной самостоятельной деятельности.

Изучением проблемы организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку занимаются А. В. Конышева, Н. Ф. Коряковцева, Ф. Г. Золотавина, С. В. Чебровская, В. В. Сергеенкова, А. П. Лобанов и др. Исследователи отмечают, что для эффективной деятельности в проектировании образовательных моделей, в том числе и управляемой самостоятельной работы, в функциональных обязанностях профессорско-преподавательского состава должен произойти своеобразный ролевой сдвиг: переориентация с классического «передатчика знаний» на «провайдера образовательных услуг» [1, с. 4].

Самостоятельная работа по иностранному языку студентов неязыковых специальностей вузов является неотъемлемой частью их профессиональной подготовки. Она входит в систему аудиторных и внеаудиторных занятий, осуществляет связь между ними, прививает навыки работы над учебным материалом, активизирует творческие способности, подготавливает к овладению будущей специальностью, а также совершенствует владение иностранным языком вне учебного заведения [2, с. 5].

Таким образом, самостоятельная работа представляет собой деятельность студентов по усвоению знаний и умений, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя, хотя и направляется им. Для того чтобы работа студентов была результативной, преподаватель должен сформировать у них готовность к самостоятельной речевой деятельности, которая включает в себя следующие виды: мотивационную готовность, предполагающую интерес к изучению иностранного языка, желание им овладеть и использовать в целях общения; интеллектуальную готовность, под которой понимается развитие внимания, мышления, памяти и воображения; лингвистическую готовность, включающую в себя

наличие запаса лексико-грамматического материала; коммуникативную готовность, нацеленную на развитие способности включения в коммуникацию; готовность к осознанной и рациональной самоорганизации, т.е. понимание целей и задач самостоятельной работы, приобретение определенных умений в результате ее выполнения, самоконтроль и корректировка ошибок.

Формирование навыков и развитие умений самостоятельной работы осуществляется в аудитории в процессе фронтального, группового, парного и индивидуального режимов работы, в ходе само- и взаимообучения и контроля.

Для того чтобы, обучая группу, создавать наиболее благоприятные условия для учения каждого, необходимы специальные средства или организационные приемы обучения, среди которых можно выделить следующие: целенаправленное использование опор различного типа (смысловых, вербальных, иллюстративных, схематических); использование упрощенных и усложненных заданий; выполнение дополнительных упражнений студентами с низким уровнем развития тех или иных способностей; использование дополнительного материала с более сильными студентами, также опережающих индивидуализированных заданий.

Эти и другие приемы широко применяются в традиционных системах обучения. Среди новых технологий обучения, получивших развитие в последние десятилетия, представляет интерес модульное обучение. В характеристиках модульного обучения заложено его отличие от других систем обучения. Во-первых, содержание обучения представляется в законченных самостоятельных комплексах – информационных блоках, усвоение которых осуществляется в соответствии с целью. Дидактическая цель формулируется для обучающегося и содержит в себе не только указания на объем изучаемого содержания, но и уровень его усвоения. Во-вторых, модули позволяют перевести обучение на субъект-субъектную основу, поскольку осознанность учебной деятельности переводит преподавателя из режима информирования в режим консультирования и управления. В-третьих, студенты максимум времени работают самостоятельно, учатся самопланированию, самоорганизации, самоконтролю и самооценке.

Несомненно, положительный эффект, достигаемый в результате модульного обучения, связан с его динамичностью, которая заключается в вариативности элементов модулей, содержания элементов и модулей. Модуль может строиться на основе интеграции различных видов речевой деятельности. Целесообразно использование модулей в обучении отдельным видам и аспектам языковой деятельности. Наиболее эффективно применение модулей для обобщения и систематизации знаний, умений и навыков.

В отличие от самостоятельной аудиторной работы, где преобладает устное речевое общение, внеаудиторные занятия направлены, в первую очередь, на совершенствование речевых умений в чтении и письме. В процессе осуществления самостоятельной работы студенты читают на иностранном языке по собственному выбору специальную и художественную литературу, публицистику, прессу, используют письмо в качестве средства для выполнения учебных задач, при этом каждый имеет возможность выбирать тот уровень и темп работы, который для него возможен на определенном этапе.

Средством организации самостоятельной работы становится специальная литература с применением всех видов чтения, с последующим письменным и устным переводом, развернутым или кратким изложением содержания с комментариями или без них, обменом мнениями, дискуссией. Разнообразие типов текстов (фрагменты монографий, статьи, интервью, справочная литература, деловая документация) влечет за собой значительное расширение языковых средств и способов выражения предметно-понятийного содержания, поскольку языковой материал содержит сложные синтаксические средства и способы организации и структурирования того или иного типа текста [2, с. 7].

Активность в обучении формируется в процессе познавательной деятельности и характеризуется стремлением к познанию, умственным усилием и проявлением нравственно-волевых качеств обучаемого. В современной методике выделяют три уровня познавательной активности: воспроизводящий, интерпретирующий и творческий. Говорить о результатах в самостоятельной работе обучаемого можно только в том случае, когда сформирован третий уровень познавательной активности, который характеризуется проявлением высоких волевых качеств, настойчивостью в достижении целей, а также широкими познавательными интересами. Педагогическим средством, позволяющим сформировать умение самостоятельно работать, является организация самостоятельной учебной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лобанов, А. П. Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск, РИВШ, 2005. – 107 с.
2. Никифорова, Н. А. Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам : методические указания / Н. А. Никифорова. – Томск, Изд-во Томск. гос. архит.-строит. ун-та, 2012. – 19 с.

Л. М. КАЛИЛЕЦ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина

ОБУЧЕНИЕ АНАЛИТИЧЕСКИМ ВИДАМ ОБРАБОТКИ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В настоящее время обмен научно-технической информацией играет все большую роль в развитии науки и техники. Быстро увеличивающийся объем мировой научно-технической литературы способствует тому, что любому специалисту приходится затрачивать много времени на ознакомление с новыми публикациями по интересующему его профилю. Следовательно, основной задачей является формирование у студентов навыков понимания, извлечения, обработки и воспроизведения информации из иноязычных специальных текстов по профессиональной тематике, а параллельно с этим – овладение приемами, средствами и способами выражения мысли в научной литературе; другими словами – наиболее полная подготовка студентов к чтению оригинальной научной литературы по специальности, с извлечением наиболее существенной информации, её фиксированием в письменных формах и дальнейшем использовании в той или иной области профессиональной деятельности. Этой задаче отвечают такие формы самостоятельной работы студентов, как аннотирование и реферирование, являющиеся аналитико-синтетическими формами переработки информации. Учебное реферирование и аннотирование являются программными требованиями по иностранному языку для студентов неязыковых вузов.

Обучение реферированию и аннотированию взаимосвязывает два огромных процесса – обучение пониманию текста при чтении и обучение основным приемам смысловой компрессии. Роль смыслового свёртывания велика: оно является формой обработки информации, способствует развитию навыков иноязычной речи в процессе репродукции воспринятого материала, обучению приемам лучшей ориентации в тексте и скорейшего нахождения опорных смысловых вех, подготовке будущих специалистов к реферативной деятельности при чтении литературы по специальности. Реферирование и аннотирование связаны с целым комплексом сложных мыслительных операций, таких как анализ, синтез, обобщение, конкретизация, сравнение.

Известно, что аннотирование представляет собой процесс составления кратких сведений по содержанию прочитанного. Аннотация требует умения суммарно, в нескольких предложениях передать содержание текста с максимально возможной степенью обобщения. При этом важно уметь отделять информацию, касающуюся предмета изложения, от самого изложения.

При работе над аннотированием текста можно выделить три этапа:

1) просмотровое чтение с целью получения представления о содержании аннотируемой работы (устанавливается название работы, параграфа; просматриваются первые 2–3 абзаца, а также последний абзац в каждом разделе и в работе в целом; анализируются надписи к картинкам, таблицам, схемам; зачитываются надписи, сделанные курсивом \ жирным шрифтом);

2) выделение основных положений аннотируемой работы (фиксируются вопросы, на которые следует указать при составлении аннотации, не раскрывая их);

3) обобщение помеченных сведений в связный текст (например, на черновик в виде отдельных слов и словосочетаний, коротких отдельных предложений, выраженных своими, а не авторскими, словами).

Ключевое требование к аннотациям – соблюдение логической структуры, т.е. аннотация должна представлять собой связный текст из трех частей:

- вводной части, куда входят выходные данные (название работы на иностранном языке, перевод, фамилия и имя автора, год и место издания, страница и т.д.), т.е. здесь учитывается информация, не содержащаяся в оригинале;

- содержания, т.е. перечня основных вопросов и положений;

- заключительной части, куда входят один-два вывода самого составителя аннотации, которые могут совпадать с выводами автора, или же указания на какой-либо вопрос, представляющий интерес.

Основной характеристикой языка аннотаций является лаконичность. В аннотации для изложения используются простые предложения в изъявительном наклонении в настоящем времени, широко используется пассив, но, как правило, исключаются всевозможные модальные конструкции.

Чтобы подготовить студентов к аннотированию, а затем и реферированию иностранной литературы по специальности, преподавателю следует провести серию занятий, посвященных работе с лексическими и грамматическими явлениями, составляющими специфику языка научной литературы; совершенствованию техники чтения про себя; работе над специальным текстом с установкой на общее понимание содержания читаемого.

При обучении аннотированию следует ознакомить студентов с речевыми образцами, которые широко используются при составлении аннотации. Так для вводной части характерны такие клише, как: *the text under consideration deals with the problem, the article investigates the problem of*; в описательной части аннотации используются клише типа: *the following problems are described, such questions are considered, the text also provides information about*; в заключительной части аннотации используются следующие клише: *to sum it up we can say that, the following conclusion can be made, it should be noted* и т.п.

Более сложным видом работы над текстом является реферирование, под которым понимается умение наилучшим образом извлечь нужную информацию из литературы по специальности и обобщенно изложить основное содержание, суть прочитанного. Реферирование – творческий процесс, построенный на проникновении в сущность излагаемого.

Реферирование по сравнению с аннотацией представляет собой более полный процесс, требующий более глубоких знаний иностранного языка, а также знания специальности реферируемого материала и умения построения публикации в плане правильного расположения наиболее интересной и значимой информации. В реферате излагается суть документа; он является не механическим пересказом текста, а результатом проведенного анализа его.

Реферат строится на основе ключевых фрагментов, выделенных из текста первоисточника, но пишется с использованием языка оригинала. Аннотация же пишется своими словами, имеет отпечаток субъективности, в ней можно допускать оценочные выражения и клише, которые не допустимы в реферате.

Подготовительную работу над реферированием текста рекомендуется начать с разбивки текста на смысловые части, озаглавливания этих частей; затем следуют составление плана, сокращение текста, замена сложных грамматических явлений простыми конструкциями.

Работу по реферированию профессионально-ориентированного текста предлагается начать с того, что студентам дается примерный план учебного реферата, включающий следующие вопросы:

- 1) о чем речь (тема текста);
- 2) что излагается (краткое обобщенное изложение содержания);
- 3) выводы (критическая оценка прочитанного).

В процессе реферирования происходит переработка содержания, композиции и языка оригинала; при изложении исключаются второстепенные факты, детальные описания, исторические экскурсы. Язык оригинала претерпевает изменения в сторону нейтральности, простоты, лаконичности. При составлении реферата не следует употреблять образные выражения, эпитеты, вводные слова, несущественные определения, обстоятельства, сложные синтаксические конструкции. Также следует избегать большого количества придаточных предложений.

Наибольший интерес для студентов неязыковых вузов может представлять информативный реферат или реферат-конспект (реферат, в котором в обобщенном виде содержатся все основные положения первичного документа, важнейшая аргументация, методика исследования, область применения).

Задания по реферированию иноязычных текстов по специальности рекомендуется давать на продвинутом этапе обучения иностранному языку.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Поляков, О. Г. Английский язык для специальных целей : теория и практика / О. Г. Поляков. – М. : НВИ-Тезаурус, 2003. – 187 с.

Д. А. КАЧЕМИРОВА

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина

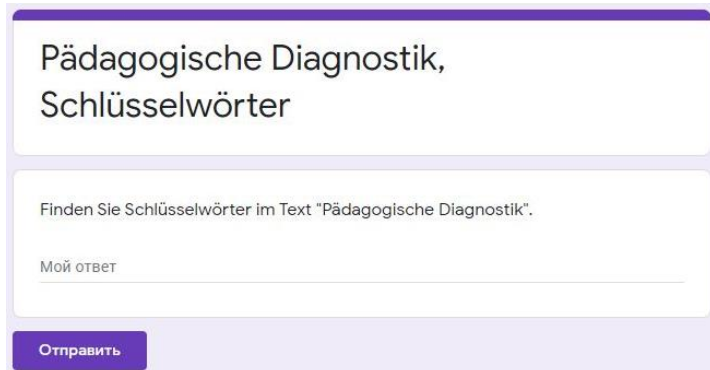
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЛОЖЕНИЙ GOOGLE В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В современном образовательном контексте целесообразно использование дидактического потенциала информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков. Как показывает практика, ИКТ способствуют формированию у студентов умений педагогического проектирования (осуществления педагогической диагностики, педагогического целеполагания, конструирования содержания обучения и методического инструментария, проектирования педагогического процесса как системы, осуществления рефлексии). Следует отметить, что формирование исследуемых умений у будущих преподавателей иностранных языков осуществляется в соответствии с логикой педагогического проектирования. Методический инструментарий по формированию умений, включающий интерактивные задания и учебно-профессиональные задачи, выстроен в технологическую цепочку. Сначала студенты осваивают содержание текстов профессиональной направленности, выполняя при этом ряд интерактивных заданий и решая теоретические задачи. После этого будущим преподавателям предлагаются практические задачи, связанные с разными аспектами проектирования предстоящего педагогического взаимодействия. Покажем на примере отдельного методического инструментария, как реализуются дидактические возможности приложений Google в процессе формирования исследуемых умений у студентов факультета иностранных языков Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина, изучающих немецкий язык как второй иностранный, при освоении ими содержательных блоков учебных дисциплин специального цикла («Профессиональная лексика немецкого языка», «Культура стран изучаемого языка» и др.).

В процессе освоения содержания текстов профессиональной направленности студентам предлагаются задания, оформленные с использованием возможностей приложения Google (формы Google). Приведём примеры.

1. *Schreiben Sie 7 verschiedenartige Fragen zum Text „Pädagogische Diagnostik“. / Напишите к тексту «Педагогическая диагностика» 7 вопросов разного типа.*

2. *Finden Sie Schlüsselwörter im Text „Pädagogische Diagnostik“. / Найдите ключевые слова в тексте «Педагогическая диагностика» (рисунок 1).*



Pädagogische Diagnostik,
Schlüsselwörter

Finden Sie Schlüsselwörter im Text "Pädagogische Diagnostik".

Мой ответ

Отправить

Рисунок 1. – Задание «Schlüsselwörter»

После выполнения студентами заданий 1-2 в процессе внеаудиторной работы у преподавателя отображаются в систематизированном виде все ответы, которые в последующем анализируются на практических занятиях в целях формирования у обучающихся системы знаний о сущности педагогического проектирования, о каждой из его процедур (в выше приведённых примерах – о педагогической диагностике).

Важными практическими задачами, которые решают будущие преподаватели, выступают проведение опросов и организация тестирования с целью выявления интересов, установления уровня сформированности знаний, умений, навыков у целевой группы. Формы Google позволяют создавать вопросы как открытого, так и закрытого типа. Имеется возможность добавлять изображения, аутентичные видеофайлы (www.youtube.com). Статистика ответов в виде диаграмм отображается у разработчика прямо на сайте <https://docs.google.com/forms>. Сначала студенты учатся проводить заочные опросы (в виде анкеты для самостоятельного заполнения) среди сверстников, далее – среди учащихся разных классов.

1. *Führen Sie eine Umfrage über die Interessen der Studierenden durch. Benutzen Sie dabei die Möglichkeiten der Google-Formen. / Проведите опрос среди сверстников с целью изучения их интересов. Используйте при этом возможности форм Google.*

2. *Arbeiten Sie einen Fragebogen für die Schüler(innen) aus. Wählen Sie das Thema und die Klasse dem Wunsch nach. Benutzen Sie dabei die Möglich-*

keiten der Google-Formen. / Составьте анкету для учащихся (тема и класс на выбор). Используйте при этом возможности форм Google.

Студенты, используя возможности форм Google, учатся также систематизировать учебный материал, представлять содержание обучения в виде блоков, разрабатывая при этом разноуровневые тестовые задания (задача 3).

3. Arbeiten Sie einige Testaufgaben zum Thema «Deutschland» für die Mitstudierenden aus. Benutzen Sie die Möglichkeiten der Google-Formen dabei. / Разработайте несколько тестовых заданий по теме «Германия» для однокурсников. Используйте при этом возможности форм Google.

Документы Google (<https://docs.google.com/document/u/0>) также являются приложением Google, которое, в свою очередь, позволяет организовать работу нескольких студентов над одним документом. Обучающиеся при этом могут добавлять картинки, таблицы, ссылки на другие документы и созданные интерактивные задания для разных целевых групп. У преподавателя есть возможность увидеть работу всех студентов в процессе решения учебно-профессиональных задач (например, на конструирование учебного материала и методического инструментария по его освоению для конкретной целевой группы) и оценить вклад каждого.

Stellen Sie einen Text für die Schüler(innen) zusammen und arbeiten Sie die Aufgaben zum vorbereiteten Text aus. Wählen Sie die Klasse und das Thema Ihrem Wunsch nach. Arbeiten Sie dabei an einem Google-Dokument. / Составьте текст для учащихся (тема и класс на выбор) и задания к нему. Работайте при этом над одним документом Google.

Вышеприведённая задача решается студентами в процессе внеаудиторной работы. Студенты анализируют содержание учебных программ по немецкому языку (требования к текстам для конкретных целевых групп), учебных пособий по немецкому языку для учащихся разных классов. Преподаватель открывает 3–4 студентам доступ по ссылке к документу Google, в котором и составляется текст с заданиями. Обучающиеся редактируют содержание текста, красочно его оформляют, вставляют картинки, таблицы, диаграммы с целью визуализации информации. В документе студенты размещают ссылки на разработанные в приложении Web 2.0 LearningApps.org интерактивные задания, другие материалы (учебные интернет-ресурсы), созданные в процессе педагогического проектирования. Изучив историю версий документа Google, преподаватель оценивает вклад каждого студента в решение поставленной задачи.

Таким образом, работа с приложениями Google способствует формированию у будущих преподавателей иностранных языков умений педагогического проектирования: разрабатывать тестовые задания; анализировать и интерпретировать полученные эмпирические данные (результаты опросов, тестирования) с позиции научного знания; конструировать содержание

обучения в соответствии с операционально поставленными целями, нормативными документами; представлять учебный материал в виде отдельных блоков в рамках учебного предмета «Иностранный язык»; составлять разноуровневые учебные задания.

С. А. МАТАЛЫГА

Беларусь, Минск, Военная академия Республики Беларусь

ИНОЯЗЫЧНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Исходя из целевой образовательной установки, современные иноязычные профессионально-ориентированные технологии должны обеспечивать не только высокий уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции у курсантов и офицеров Военной академии Республики Беларусь, слушателей факультета Генерального штаба, повышающих свой уровень профессиональной подготовки, но также формировать способность автономно оценивать процесс изучения языка, адекватно определять собственный уровень овладения различными умениями в сфере иноязычной коммуникации, самостоятельно выявлять возникающие в процессе изучения языка трудности и находить их причины, уметь определять и формулировать собственные цели, задачи, потребности в области иноязычного образования для различных социальных и профессиональных контекстов. Иными словами, процесс иноязычного профессионально-ориентированного образования должен:

– базироваться на широкой междисциплинарной основе, обеспечивающей опережающую специализацию у курсантов Военной академии, способствующей развитию умений иноязычного общения в коммуникативных ситуациях, приближенных к сфере профессиональной деятельности офицеров и слушателей факультета Генерального штаба;

– моделировать в учебных условиях контексты профессиональной деятельности и общения, «способствовать не только овладению процессами иноязычного общения, но и процессами (само)познания и (само)развития средствами изучаемого языка» [1, с. 3].

Актуальной является задача воспроизведения в учебном процессе конкретных ситуаций профессионального общения, например, в рамках тем, касающихся профессиональной деятельности офицера Вооруженных сил РБ и стран НАТО, вооружения и оснащения и т.д. Тематическая организация учебного материала способствует повышению мотивации к иноязычному образовательному процессу, расширяет представление курсантов о

предстоящих профессиональных обязанностях, о родах войск и служб, развивает иноязычную профессионально-направленную компетентность офицеров и слушателей в области их специализаций.

Расширение круга вопросов и профессиональных проблем, подлежащих решению и входящих в компетенцию офицера, должно найти отражение в содержании учебных материалов, а также в организации комплекса упражнений. Общая система упражнений направлена на взаимосвязанное овладение аспектами иноязычной культуры и развитие умений речевой деятельности (чтение, понимание иноязычной речи на слух, говорение, письмо) при ведущем виде речевой деятельности говорение, что обеспечивает преимущественно произвольное усвоение речевых форм и речевых моделей, относительно безошибочные речевые действия курсантов и офицеров, дает прочность усвоения речевого материала за счет регулярной повторяемости. Взаимосвязанное развитие видов речевой деятельности – чтение/говорение, письмо/говорение, восприятие речи на слух/говорение, чтение/письмо – отражено в расположении речевого материала, организации его циклического усвоения (в каждом последующем модуле речевое умение поднимается на более высокий уровень), соблюдении этапов усвоения материала в каждом тематическом разделе, соотношении между работой над различными сторонами речевой деятельности, усложнении речемыслительных задач в процессе продвижения по разделам.

Модуль начинается вводным блоком, который представлен заданиями, актуализирующими фоновые знания по изучаемой теме и стимулирующими речемыслительную деятельность. С целью побуждения курсантов и офицеров к речевой активности в определенной ситуации общения, стимулирования и регулирования эмоциональных, мыслительных, интеллектуальных и иных процессов речепорождения задания сопровождаются установками, которые содержат мотивационный, содержательный, деятельностный и организационный компоненты, описывают проблему и ориентируют на выполнение речемыслительной задачи. В каждом модуле подсистема упражнений содержит грамматические и лексические упражнения, направленные на усвоение тематического словаря, закрепление употребления синонимов и синонимичных конструкций и структур, а также употребление многозначных глаголов. Все упражнения имеют ситуативную направленность, их смысловая и содержательная сторона обеспечивает последовательность усвоения, активизацию речемыслительной деятельности в рамках различных форм работы. Отобранный текстовый материал отличается аутентичностью и актуальностью содержания, тексты взяты из оригинальных источников. Каждый раздел завершается проектным заданием, которое позволяет курсантам и офицерам применить полученные знания, навыки и умения при решении актуальных, тематически обусловленных

проблем и, конечно же, формирует готовность и способность к «эффективному профессиональному взаимодействию в контексте диалога культур и цивилизаций» [2, с. 11].

На основании вышеизложенного можем констатировать, что процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции курсантов и офицеров военного вуза с применением иноязычных профессионально-ориентированных технологий будет более эффективным, если:

- процесс профессиональной подготовки специалиста направлен на присвоение, воспроизводство, создание и развитие опыта коммуникативного взаимодействия, включая иноязычное;
- органически сочетаются общая и иноязычная культура, иноязычная культура выполняет функцию профессионального проецирования общей культуры в сферу профессиональной деятельности и общения;
- личность включена в инновационную деятельность посредством создания соответствующей культурно-образовательной среды (включая иноязычную), обеспечивающей раскрытие творческого потенциала личности как субъекта деятельности и культуры;
- осуществляются самореализация и самоопределение личности на основе рефлексивной программы формирования иноязычной культуры специалиста в системе непрерывного профессионального образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова, Н. Д. О взаимодействии инноваций и традиций в теории обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2018. – №11. – С. 2–10.
2. Сафонова, В. В. Межкультурная научная дискуссия на иностранном языке как объект методического моделирования / В. В. Сафонова, М.В. Пенкина // Иностранные языки в школе. – 2018. – №11. – С. 10–19.

Л. В. МОЙСЕЙЧИК

Беларусь, Минск, Белорусский государственный университет

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Е. Н. Соловова отмечает, что целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции. [2]. С первых дней обучения в вузе для студентов резко актуализируются задачи, связанные с новым этапом освоения иностранного языка: овладение языком специальности, активизация и перенос грамматических конструкций в новую сферу

речевой деятельности. Особенно важно овладение профессиональным речевым общением с использованием специальной терминологии, а также развитием навыка чтения литературы по специальности.

Преподаватель должен научить студента читать научные тексты быстро, без затруднений, при минимальном обращении к словарю; читать по-разному, в зависимости от установки на характер использования информации; воспроизводить информацию специальных текстов и продуцировать аналогичные тексты на другом содержательном материале.

Текст по специальности по праву занимает ведущее место на занятиях по иностранному языку и является основной единицей обучения коммуникативной и языковой компетенции. Он определяет специфику языка и является основой для обучения всем видам речевой деятельности и должен соответствовать ряду требований. Прежде всего, он должен иметь структурно-семантическую организацию, отражающую закономерности, свойственные типичному научному тексту. Кроме того, он должен обладать доступностью с точки зрения языка и содержания. Текст должен быть актуальным, содержать информацию, которая бы не только соответствовала задачам обучения, но и вызывала у студентов живой интерес. В основе подбора текстов должен лежать тематический принцип.

Для того, чтобы текст стал реальной и продуктивной основой обучения, важно иметь навыки и умения дифференциации, реконструирования, трансформации и конструирования языковых единиц в решении определенной учебной задачи.

Работа над текстом должна носить глубокий и системный характер, выходящий за рамки одного предложения. Преподаватель не должен ограничиваться выделением актуальных смыслов и выявлением семантических и структурных признаков отдельных предложений.

Успех реализации акта общения напрямую зависит от наличия у студентов коммуникативной компетенции и умения реализовать ее в процессе общения. Таким образом, коммуникативная компетентность должна определяться, во-первых, уровнем знаний средств и коммуникативных намерений, и, во-вторых, уровнем сформированности умений и навыков речевого общения.

Для формирования языковой и коммуникативной компетенции студента важным является выявление роли и места предложения в тексте, закономерностей его функционирования, концептуальные связи. Для введения средств, обеспечивающих связность текста, часто используют объединение информации, предъявление наиболее типичных изучаемых синтаксических структур. Необходимо обращать внимание на вариантность конструкций, позволяющих выразить различные коммуникативные установки.

Таким образом, для формирования языковой и коммуникативной компетенции наиболее актуальным является определение связей между смысловым и языковым содержанием изучаемого текста по специальности. Цель – активизировать языковые явления в ситуативно-контекстной речи. [1]. Система заданий должна быть нацелена на выполнение этой задачи.

Существует множество видов упражнений, используемых в работе над текстом. В первую очередь это упражнения, направленные на снятие языковых трудностей, а также ознакомление с основной информацией и идеями, лежащими в основе данного материала, затем выделяются наиболее существенные моменты. Обсуждаются основные идеи, даются возможные оценки, характеристики и т. д. Далее следуют упражнения непосредственно с текстом, разрабатываемые в зависимости от целей и задач, которые ставит перед собой преподаватель. Что касается послетекстовых упражнений, очень важно, чтобы они способствовали развитию неподготовленной иноязычной речи студентов, являясь стимулом для других видов учебной деятельности.

Если студенты в процессе работы над текстом освоили решение тех коммуникативных задач, которые были поставлены преподавателем, можно считать, что цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Английский язык = English : учеб.-метод. пособие / И. В. Левкевич, Л. В. Мойсейчик, В. А. Радиевская. – Минск : Народная асвета, 2019. – 233 с.
2. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2006. – 239 с.

Н. Б. САМОЙЛЕНКО

Россия, Севастополь, Севастопольский государственный университет

ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МАГИСТРОВ - МУЗЕОЛОГОВ

В настоящее время актуальным становится разработка системы профессиональной подготовки в области музейного образования и музеологии, разработаны магистерские программы, предлагаемые учебными заведениями. Однако недостаточно описан мировой опыт, отсутствуют публикации на русском языке, посвященные теории и практике реализации программ в области музеологии в мире [2].

Согласно ФГОС ВП, областью профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу магистратуры, являются: музеология и

социально-гуманитарные знания, культурная политика и управление культурным и природным наследием, музейная и выставочная деятельность, образование. Среди объектов профессиональной деятельности выпускников данного направления подготовки выделим: функционирование музеев; формы и средства музейной коммуникации [4].

Для эффективного осуществления профессиональной деятельности магистру необходимо расширить профессиональный и общекультурный кругозор. Овладение иноязычными профессиональными умениями позволит магистру в области музеологии повысить эффективность межкультурного профессионального общения [3].

Представим наш опыт на примере магистерской программы направления подготовки 51.04.04 Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия, профиль Музейное кураторство в ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет». Образовательный процесс подготовки магистрантов данного направления организован в рамках курсов: Иностранный язык для специальных целей, Академический иностранный язык, Иностранный язык для научных целей [4]. Практическая цель обучения иностранному языку магистров состоит в формировании у студентов иноязычной коммуникативной компетенции в процессе межкультурной коммуникации [1]. При обучении магистрантов нами используется ресурс «Career Paths: Museum Management & Curatorship», созданный в 2018 году управляющим делами художественного музея в Бостоне Эллисон Пирс, которая координирует обучение сотрудников, процедуры безопасности, техническое обслуживание и логистику мероприятий [5].

Содержание спецкурса включает в себя тематические блоки, каждый из которых направлен на формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции. Карьерное развитие/рост/. Профессиональное развитие: Менеджмент музеев и кураторство – это новый образовательный ресурс для специалистов в области музейного дела, которые хотят усовершенствовать английский язык для профессиональных целей. Включая специфический для профессии словарный запас и контексты, каждый блок предлагает пошаговые инструкции, которые способствуют развитию у магистрантов четырех ключевых языковых компонентов: чтение, аудирование, говорение и письмо. Учебно-методический комплекс охватывает темы: части музея, посетители, презентации, сохранение и история искусства.

Цели развития компетентности студентов высшей школы: формировать способность критически мыслить, решать проблемы и проводить исследования [4]. В соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлению подготовки оценка качества усвоения знаний по курсу проводится в устной и письменной форме при выполнении практических заданий индиви-

дуального и группового характера в виде: контрольных работ; докладов, презентаций по темам; выполнения проектных и творческих заданий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся (темы по выбору студентов). Все технологии базируются с учетом особенности профессиональной подготовки магистров [4].

Актуальность использования проектного обучения в образовательном процессе обусловлена современными исследованиями условий и факторов эффективности использования метода проектов при обучении иностранному языку в высшей школе как эффективного средства развития творческой, самостоятельно и критически мыслящей личности в условиях интенсивного увеличения информационного потока [3]

Опишем наш опыт использования проектного обучения в образовательном процессе в виде разработок студентов 2 курса по направлению подготовки 51.04.04 Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия. По завершению 1 части курса магистранты представляют свой проект как куратора выставки: Name of the curator/Title of the project/Scenario of the project: Introduction, Description of the museum/exhibition, Rules; Vocabulary (изученная лексика, используемая в представлении проекта, оформленная в виде таблицы (слово-определение-перевод, с указанием используемых словарей). Форма представления выбирается студентом самостоятельно (устное и электронное представление) на основе сценария проекта: презентация в Power Point (8-10 слайдов, с иллюстрациями, гиперссылками, видео фрагментами) – титул, описание проекта, источники, использованные ресурсы, фото, видео; Prezi.com – презентация в этом формате позволит расширить представления материала и предоставит больше возможностей.

Цифровая история. Подготовка магистрантами своих авторских историй осуществляется по следующему алгоритму: определение идеи и составление плана; рассмотрение предмета повествования; написание сценария; создание последовательных эскизов сцен повествования, раскадровка; сбор или создание графических, аудио и видео материалов; создание и монтаж композиционно единого цифрового повествования; показ конечного продукта, видеоролика, оценивание или обратная связь.

Магистранты изучают материалы для подготовки цифровых историй.

1. https://www.youtube.com/watch?v=LVKeO5IIR_A - Five tips to create a digital story

2. Приложения для создания цифровых историй: Vocaroo: <http://vocaroo.com/>: Audio tool that can allow for five minute recordings at the click of a button. VoiceThread: <http://voicethread.com/> : Students add written or audio comments concerning an image, video or document.

3. Мобильные приложения для создания цифровых историй (<https://cameralabs.org/7486-9-besplatnykh-instrumentov-dlyasozdaniyatsi-frovogo-rasskaza-digital-storytelling>): *ZooBurst* - Создание книжки 3D pop-up; более 10 000 бесплатных изображений. *StoryBird* – Студенты пишут, читают и делятся историями. *UtellStory* - Бесплатное сообщество для создания мультимедийных рассказов и обмена своими творениями. *Slidestory* (shadowpuppet edu <http://softok.net/3472-shadowpuppet-2-8-3.htm>) - создание роликов для публичных выступлений.

Подготовка и обсуждение критериев оценивания сформированности навыков письменной, устной речи и навыков работы с информационными носителями. Критерии оценивания овладения навыком говорения: соответствие высказывания коммуникативной задаче; использование лексических единиц и грамматических структур; наличие фонетических, лексических, грамматических ошибок; качество речи; объем высказывания. Критерии оценивания овладения цифровыми технологиями: соответствие темы учебному модулю; соответствие цели поставленным задачам; достоверность информации; заинтересованность аудитории в теме; подбор графических иллюстраций, аудио-, видео- материалов; читаемость текста; хронология действий; использование технических средств приложения.

Нами рассмотрены возможности применения проектной технологии для оценки сформированности профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции магистров в сфере музеологии в процессе профессиональной подготовки в высшей школе. Необходимыми дидактическими условиями по оценке сформированности иноязычной коммуникативной компетенции магистрантов являются: привлечение методов проблемного, проектного, цифрового, рефлексивного обучения и включение в учебный процесс инструментария оценки сформированной компетенции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Самойленко, Н. Б. Формирование навыков самостоятельной работы студентов-филологов при смешанном обучении: преимущества, сложности, перспективы / Н. Б. Самойленко // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалистов : сборник научных трудов / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина ; под общ. ред. В. Ф. Сатиновой. – Брест : БрГУ им. А. С. Пушкина, 2019. – С. 311–315.
2. Сапанжа, О. С. Музеология: историография и методология / О. С. Сапанжа. – СПб : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2014 – 111 с.
3. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебн. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 368 с.
4. ФГОС ВО по направлению подготовки 51.04.04 Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия (уровень магистратура) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/510404.pdf>. – Дата доступа: 22.10.2019.
5. Pierce, A., Dooley, J. Career Paths: Museum Management & Curatorship / A. Pierce, J. Dooley – Newbury : Express Publishing, 2018. – 120 p.

Т. М. МОРОЗОВА, Т. А. ПАРШУТКИНА

Россия, Елец, Елецкий государственный университет
имени И. А. Бунина

**О ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ,
КОТОРЫЙ РЕАЛИЗУЕТСЯ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ
(НА ПРИМЕРЕ МБОУ СРЕДНЯЯ ШКОЛА С. ТАЛИЦА
МУНИЦИПАЛЬНОГО РАЙОНА ЛИПЕЦКОЙ ОБЛАСТИ)**

Сельская школа сталкивается со многими сложностями во многих направлениях, одним из которых является преподавание иностранного языка. Школа является важнейшим компонентом общественного начала, который отвечает не только за развитие школьников на начальном этапе, но и за будущее детей в целом. Но проблем и задач для учителя иностранного языка в сельской школе достаточно. Одной из них является учебно-методический комплекс, а точнее его правильный выбор. А за ним следует и выбор правильного подхода, который должен соответствовать условиям преподавания иностранного языка в маленькой сельской школе.

Сельская школа села Талица Елецкого муниципального района Липецкой области работает с УМК О.В. *Афанасьевой*, И.В. *Михеевой* «Английский язык. Rainbow English». Фонетический, грамматический, лексический и страноведческий материал объединен в целостную систему, направленную на полноценное овладение языком и развитие интереса к культуре англоязычных стран. Учебники написаны доступным языком, при этом в них представлено и объяснение теоретических сведений.

Если говорить о методике преподавания иностранного языка в данной сельской школе, то учитель использует коммуникативный подход. При этом он полностью соответствует выбранному УМК. В условиях реализации ФГОС в приоритете одним и эффективных методов в обучении иностранному языку является коммуникативный системно-деятельностный подход. Хотя данный подход и ориентируется на правильность языковых структур, основной фокус направлен на расширение компетенции одного участника коммуникации за счет общения с другими участниками, уяснение и достижение общей коммуникативной цели, развитие навыка перефразирования и на взаимодействие участников в процессе общения (развитие навыков диалогической речи) [1, с. 45].

Что касается требований к уровню подготовки на первом этапе обучения (5-6 классы), то следует выделить следующие умения: чтение основных буквосочетаний, звуков английского языка; знание основных правил чтения и орфографии английского языка, интонации основных типов предложений (утверждение, общий и специальный вопросы, побуждение к дей-

ствию); знание названий стран изучаемого языка, их столиц; имен наиболее известных персонажей детских литературных произведений стран изучаемого языка; умение читать наизусть рифмованные произведения детского фольклора [2].

Для чего нужны все эти знания и умения на данном этапе обучения и как помогает ученикам коммуникативный подход? Учащиеся должны быть в состоянии использовать приобретенные знания и коммуникативные умения в практической деятельности и в повседневной жизни. А как же психологический (языковой) барьер? Ведь в сельских школах нет практики общения с носителями языка. Загруженность материалами и нехватка времени не позволяют использовать другие подходы в обучении иностранному языку. Но находчивость современного учителя сельской школы удивляет и восхищает.

Учитель успевает использовать понемногу каждый из подходов: компетентностный, культурологический и личностно-ориентированный (за счет малой наполняемости классов в сельской местности). На внеклассных, открытых занятиях учитель заинтересовывает учеников в культурном и языковом плане. Также использование современных технологий помогает учителю и учащимся в этом вопросе.

Конечно, сельская школа, как правило, уступает городской в своих возможностях. Одной из проблем является развитие мотивации у школьников. А это важный аспект в обучении иностранному языку на любом этапе.

Проанализировав проблемы в обучении иностранному языку на примере одной сельской школы, можно сделать следующие выводы (и они будут затрагивать все сельские школы в целом):

- правильно подобранный УМК поможет учителю справиться с поставленными целями и задачами;
- коммуникативный подход – это не просто стандарт для современной школы, но и мощный помощник в обучении иностранному языку;
- коммуникативный подход – методологическая основа стандартов общего образования нового поколения при обучении иностранному языку;
- благодаря коммуникативному подходу учитель успешно и эффективно сочетает репродуктивную и проблемную формы обучения, учит детей работать по правилу и творчески.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердиева, З. С. Особенности урока немецкого языка в младших классах / З. С. Бердиева // Вестник современной науки. – 2016. – № 6-2(18) – С. 45–49.
2. Рабочая программа по английскому языку 5-9 класс КТП 4 класс (УМК “Rainbow English” О.В.Афанасьевой, И.В.Михеевой) // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2014/08/24/rabochaya-programma-po-angliyskomu>. – Дата доступа: 12.01.2020.

Т. В. ПЯТИГОР

Беларусь, Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка

ФАКТОРЫ СНИЖЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Вопрос успешного изучения иностранного языка занимает важное место в исследованиях современных ученых. Поскольку владение иностранным языком особенно востребовано в настоящее время, усилия ученых направлены на поиск оптимального способа быстрого и качественного усвоения нового языка. Накоплен богатый опыт преподавания иностранных языков и огромный спектр эффективных методов и приемов в изучении иностранного языка. Однако для успешного достижения поставленной цели необходимы также определенные условия. Наряду с обязательным участием в учебном процессе опытного и компетентного преподавателя, наличием качественного учебно-методического материала важное место занимает мотивация изучающего иностранный язык.

Важнейшими мотивами для изучения иностранного языка являются:

- мотив контакта: надежда на новые знакомства, опасение отказа;
- мотив результата: надежда на успех, боязнь неудачи;
- мотив любопытства и знаний: стремление к знаниям и истине;
- мотив перемен: стремление к отдыху и смене занятий;
- мотив пользы: стремление достижения определенной пользы;
- общественный мотив: заинтересованность в групповых занятиях, проектных работах;
- мотив родителей: стремление выполнить желание родителей;
- мотив тщеславия: стремление как можно скорее и лучше преодолеть препятствия;
- коммуникационный мотив: стремление найти контакты для общения;
- мотив преподавателя: личность и правдивость преподавателя;
- мотив признания и значимости: стремление к одобрению, социальной принадлежности и положительной самооценке;
- мотив самореализации: потребность и стремление к самореализации;
- мотив основательных знаний: стремление к уверенности;
- мотив равновесия: стремление к поддержанию внутреннего равновесия;
- мотив власти: надежда на контроль, страх потери контроля.

Опыт преподавания показывает, что для реализации этих мотивов существуют «десять заповедей преподавателя»:

1. Будь хорошим примером в своем поведении.
2. Создай приятную и увлекательную атмосферу на занятии.

3. Предъявляй задания так, чтобы были понятны их смысл и цель.
4. Проявляй доброе отношение к учащимся.
5. Развивай у учащихся уверенность в своих языковых способностях.
6. Разрабатывай занятия интересно.
7. Развивай самостоятельность учащихся.
8. Планируй занятия так, чтобы они были значимы лично для каждого учащегося.
9. Поддерживай учащихся при выборе ими своих учебных целей.
10. Ознакомь учащихся с культурой изучаемого языка.

Для реализации мотивов учащихся и применения требований к преподавателю необходимо равноценное участие в учебном процессе и преподавателя, и учащегося. Однако все то, что призвано усилить мотивацию учащихся (учебный материал, учебные методы, атмосфера в группе, социальный состав учащихся и т.д.), может также привести к демотивации. Это зависит от соответствия указанного запросам, интересам и мотивам учащихся.

Возможности снижения или потери мотивации можно условно свести к шести пунктам:

1. Ответственность преподавателя и самостоятельность учащихся.
2. Структура, прозрачность цели и смысл занятий.
3. Соответствие методов преподавания уровню учащихся: качество объяснения материала.
4. Отсутствие доверия и недостаток компетенции.
5. Социальная интеграция: относятся ли учащиеся к данной категории?
6. Чем интересен (преподавателю!) учебный материал?

Учащиеся могут потерять мотивацию,

- если на занятиях не учитывается их самостоятельность, и они лишены возможности выбора темы, содержания высказывания;

- если преподаватель применяет строгие и детализированные предписания (отсутствие свободы в учении, игнорирование игровой методики на занятиях), использует строгий контроль над учащимися;

- если темы и содержание учебного материала, деятельность на занятиях субъективно выбираются преподавателем или берутся из учебника. Они не могут или могут лишь частично соответствовать интересам и мотивам учащихся.

При детальном рассмотрении возможностей снижения мотивации выясняется следующее.

1) Темы и тексты лучше предлагать учащимся на выбор, а затем обсудить на занятиях их содержание. Что касается социального аспекта, то целесообразно в парной работе объединять друзей. Учащиеся, предпочитающие работать отдельно, могут получить индивидуальные задания. Таким

образом, каждый учащийся персонально отвечает за качество выполнения задания.

2) Если цель занятия неизвестна учащимся, и они выполняют выбранные преподавателем задания, то им не понятно, почему и зачем они это делают, и на что нацелены эти задания. Таким образом, отсутствие целеполагания ведет к потере мотивации. Четко же изложенная цель мотивирует учащихся и развивает их самостоятельность.

3) Анализ соответствия методов обучения уровню учащихся свидетельствует о наличии двух видов учебных целей: высокого и низкого. Если на занятиях применяются только декларативное изложение фактов языка (такие знания, как лексика, семантика, фонетика, морфология), то речь идет о низком уровне учебной цели. Если же содержание учебного материала совпадает с имеющимися знаниями, когда учащиеся могут общаться, обсуждать и решать проблемы, тогда это – высокий уровень учебной цели.

4) Если преподаватель реагирует на каждый шаг, ошибку учащегося и подсказывает ему правильный ответ, то у учащегося пропадает доверие к самому себе, он утверждает в мысли, что без посторонней помощи он не сможет выполнить задание.

5) Учебная группа – это социальная среда, в которую учащиеся должны интегрироваться, чтобы удовлетворить свои образовательные потребности. Учащийся теряет мотивацию, если чувствует себя в группе лишенным внимания.

6) Если у преподавателя отсутствует интерес к учебному процессу, то это воздействует на учащихся демотивирующим образом. Особенно это касается преподавателей, которые повторяют одну и ту же учебную программу из года в год.

Таким образом, краткий анализ факторов, снижающих мотивацию в изучении иностранных языков, свидетельствует, что авторитарность преподавателя, рутина на занятиях, пассивность обучающихся, недостаток их самостоятельности являются примерами негативного воздействия на учащихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Prenzel, M. Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren / M. Prenzel. – Göttingen : Studio Peter Lang, 1997. – P. 32–44.

2. Quetz, J. Neue Sprachen lehren und lernen / J. Quetz. – Bielefeld : W. Bertelsmann, 2002. – P. 87–103.

3. Bouchama, N. Die hemmenden Faktoren der Sprachrezeption und Sprachproduktion im DaF-Unterricht / N. Bouchama // [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ds.univ-oran2.dz:8443/bitstream/123456789/72/1/TH3994.pdf> – Дата доступа: 20.01.2020.

Е. И. ЯКУШ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Современная социокультурная ситуация накладывает определенный отпечаток на формирование личности современного педагога и его готовности к воспитательному процессу в целом. В связи с этим существенно изменяется учебный процесс вуза, профессиональная подготовка будущего учителя и его самосовершенствование.

Сущность воспитательного процесса заключается в вовлечение растущего человека в систему отношений воспитательных институтов, где полученные им знания, умения и навыки, становятся привычными для него и проявляются в поведении; приобщение учащихся к социальным и духовным ценностям современного общества; организация жизни и деятельности воспитанника в соответствии с социокультурной средой; организация воспитательного взаимодействия воспитателя и воспитанника; педагогическое управление процессом развития личности; создание педагогических условий для развития личности воспитанника и нейтрализация отрицательных воздействий; оказание школьнику психолого-педагогической поддержки в его развитии и решение различных проблем, связанных с учебной, общением и социальным формированием.

Важным этапом профессиональной подготовки студента как будущего педагога является педагогическая практика, во время прохождения которой студенты должны обеспечить, в соответствии с государственным образовательным стандартом, участие школьников в процессах социально значимой деятельности. Деятельность практикантов будет успешной при условии качественной организации воспитательной работы. Воспитательная работа в современных условиях стала более сложной, предъявляет более высокие требования к личностным качествам учителя, к его методическому мастерству. Выпускники вузов при организации воспитательной работы испытывают большие затруднения, чем с учебной. Запрограммированность педпрактики на учебную работу, да и сама учебная работа в школе (обязательная программа предметных дисциплин, расписание уроков), содействует тому, что обычно студенты-практиканты стремятся своё внимание, время сосредоточить на подготовке и проведении, отодвигая воспитательную работу на второй план.

Анализ результатов опроса студентов факультета иностранных языков показал, что большинство респондентов пытаются во время практики ограничиться выполнением незначительных, простых текущих дел классного руководителя, таких, как проверка дневников, выпуск экрана успеваемости, оформление уголка класса и т.п., серьёзно не вникая в суть воспитательного процесса. При подготовке и проведении воспитательных дел студенты не чувствуют, не осознают необходимости их глубокого педагогического осмысливания, теоретического и методического обоснования, а подходят с позиций здравого смысла, собственной интуиции или просто механически копируют чужой опыт.

Наиболее типичные затруднения, которые допускали опрошенные нами студенты-практиканты в процессе организации воспитательной работы:

- не всегда могут определить перспективные и конкретные задачи воспитания, а значит, сконструировать воспитательную работу с классом в протяжённой временной перспективе; им легче строить отдельные конкретные занятия и мероприятия, чем проектировать весь процесс воспитания в целом (чётко формулировать цели, отбирать содержание, средства воздействия и способы проверки достижения цели);

- не всегда могут понять внутреннее состояние ребёнка, встать на его место, проанализировать поступок, выявить мотивы; склонны реагировать на поступки учащихся без стремления найти их причину и оценивать отдельные поступки ребёнка вне контекста его общего поведения;

- недостаточно осознают необходимость научных знаний для организации своих воспитательных действий;

- затрудняются в организации коллективной творческой деятельности учащихся, в обеспечении целесообразного сочетания и определении меры соотношения групповых и индивидуальных форм воспитательной работы;

- слабо владеют коммуникативными умениями (при этом большинство учителей отмечают, что они практически не испытывают затруднений в общении с детьми, однако на практике оказывается, что учителя специально не ставят и не осознают коммуникативные задачи, используют однообразные средства взаимодействия, создающие монотонность общения; часто используют дисциплинирующие и отрицательные эмоционально окрашенные воздействия);

- затрудняются в организации субъект-субъектного взаимодействия с учащимися (в подавляющем большинстве не в состоянии соотнести теоретические сведения о категориях «субъект» и «субъектность» с конкретикой взаимодействия в воспитательном процессе;

- не владеют методикой подготовки и проведения классного часа;

- затрудняются в организации взаимодействия с родителями (плохо представляют себе роль родителей в воспитательном взаимодействии);

- испытывают трудности в самоконтроле и самокоррекции своего труда, выражающиеся в недостаточной рефлексии и низкой критичности по отношению к себе, при которой учитель не видит в самом себе причин, мешающих ему понять ученика, не умеет связать пробелы в воспитании и обучении учащихся с недостатками своей собственной работы [1].

Для преодоления недостатков студентам были предложены разработанные рекомендации по организации воспитательной работы. В них излагаются ключевые моменты по выбору темы, составлению сценария воспитательного мероприятия, содержатся сведения, позволяющие выстроить четкий план с правильной структурой и связанными друг с другом компонентами, изложены методы и формы воспитательной работы.

Использование данных рекомендаций студентами-практикантами позволит лучше ориентироваться при организации воспитательной работы и повысить ее эффективность. Целенаправленное и четкое планирование помогает студентам избежать многих ошибок и отрицательных явлений, позволяет наметить общие перспективы и конкретные пути решения поставленных воспитательных задач.

Такой подход к подготовке студентов к проведению воспитательной работы в школе обеспечивает:

- формирование у студентов научного и творческого подхода к изучению, овладению и разработке методики воспитательной работы;
- вооружение конкретными знаниями и умениями, необходимыми классному руководителю, учителю-воспитателю для самостоятельного конструирования и организации воспитательного процесса;
- практическое ознакомление студентов с образцами лучшего педагогического опыта в области воспитательной работы;
- развитие умений аргументировано выдвигать конкретные воспитательные задачи с учётом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и детского коллектива, отбирать педагогически целесообразные средства и технологии воспитательного взаимодействия;
- организовывать коллективно-творческую деятельность учащихся;
- системно планировать воспитательную работу и управлять ею в процессе осуществления;
- владеть методикой и техниками педагогической диагностики, целесообразно использовать их для решения воспитательных задач, определять уровень воспитанности учащихся и уровень развития ученического коллектива;
- анализировать результативность воспитательной работы;
- устанавливать педагогически целесообразный стиль отношений с учащимися, родителями, педагогами (сотрудничество, самоуправление и др.);
- координировать деятельность учителей, родителей в воспитательной работе со школьниками.

ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

О. С. АЛЕЙНИКОВА

Беларусь, Витебск, Витебский государственный университет
имени П. М. Машерова

VISUAL AIDS IN TEACHING EFL SPEAKING

The overall aim of learning a foreign language today is becoming a full-fledged member of culturally diverse community able to interact effectively within great variety of fields and subjects. In terms of language teaching methodology this complex ability is known as communicative competence.

While trying to express ideas and opinions students often experience difficulties in broadcasting their thoughts and solving the set communicative task effectively. Visual aids help to stimulate and motivate students' speech activity and serve as scaffolding for expanding their statements. Scaffolding appears to be a substantial support in the process of students' becoming more confident in their foreign language speaking. Visual aids represent scaffolding including images and/or words that can be seen. They provide an excellent opportunity to increase comprehension of EFL material so that students will not only learn the essential subject content but also make substantial progress in their acquisition of English. Visual aids follow the «golden rule of didactics» (J.A. Komensky) – the visualization principle. According to this principle an organized display of EFL material is aimed at facilitating its understanding, acquisition and usage in speech activity. Numerous studies in psychological and pedagogical science provide evidence to the effectiveness of integrating graphic visual aids into educational environment.

Currently, there are a large number of teaching techniques for designing visual aids together with students. Most commonly they involve group or classwork and require applying certain critical thinking skills. During such group activities teacher becomes not merely a transmitter of knowledge but a facilitator who understands the students, empathizes with them, and in fact becomes a part of the search for knowledge and wisdom. Widely spread group work techniques include the following ones.

Brainstorming. This type of scaffolding is very useful for class and group discussions. Teachers bring the issue up for discussion, after that students are given some time to think it over, and then follows the announcement of multiple ideas, putting them down at the blackboard and choosing the most relevant ones. The circle of chosen ideas serves as a scheme for making up monologues and dialogues on the discussed matter with an emphasis on the conclusions drawn from the collective discussion.

Concept maps. This technique is aimed at the development of associative thinking. Concept maps are a sort of mind maps known as diagrams for visual organization of information. Firstly popularized by Tony Buzan the idea is based on radiant thinking theory according to which every piece of information can be represented by central node surrounded by hundreds or thousands or even millions of associations (Figure 1) [1]. Concept maps are quite popular in EFL teaching practice as tools for structuralizing, visualizing and classifying vocabulary and grammar material.

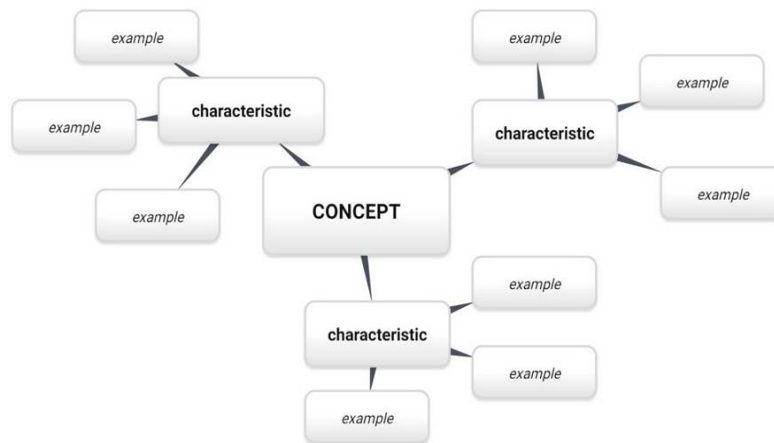


Figure 1. Concept Map (sample)

EFL students can work with different types of concept maps (ready-made, partially filled, created independently). There is a great variety of performed activities: «reading» concept maps (analysis and explanation of semantic connections, answering the questions, selecting necessary concepts, etc.); elimination of intentionally made by the teacher mistakes (for example, concepts that are not relevant to the topic); transformation of the given concept maps (reduction, addition, etc.); making up your own dialogues and monologues based on ready-made maps; drawing up a plan for rendering the text in the form of a map; locating certain concepts in accordance with the given categories; identifying the central concept of the map based on the given associations; supplementing maps with missing concepts and information; making up concept maps on a specific topic; discussing constructed maps, identifying their strengths and weaknesses, etc.

Fishbone. It is a cause-and-effect diagram identifying many possible causes for an effect or a problem. It can be used to structure a brainstorming session. The fishbone diagram immediately sorts ideas into useful categories. Figure 2 represents an example of a fishbone diagram concerning the problem «How one can lead a healthy lifestyle».

Cinquain. A cinquain is a five-line poem that describes a person, place, thing or a theme. A common outline for a cinquain is the following: 1st line – a

noun, one word, title, theme; 2nd line – two adjectives (on the above theme); 3rd line – *-ing* participles; 4th line – a phrase; 5th line – a synonym for the title, a conclusion. An example cinquain revealing the process of travelling is shown below. Learners may draw an appropriate picture with their cinquain if they wish to. Teachers should encourage students to display and share their cinquains with their peers.

*Travelling,
Exciting, all life long,
Wandering shore to shore,
In this life and you; who can tell
Where to!*

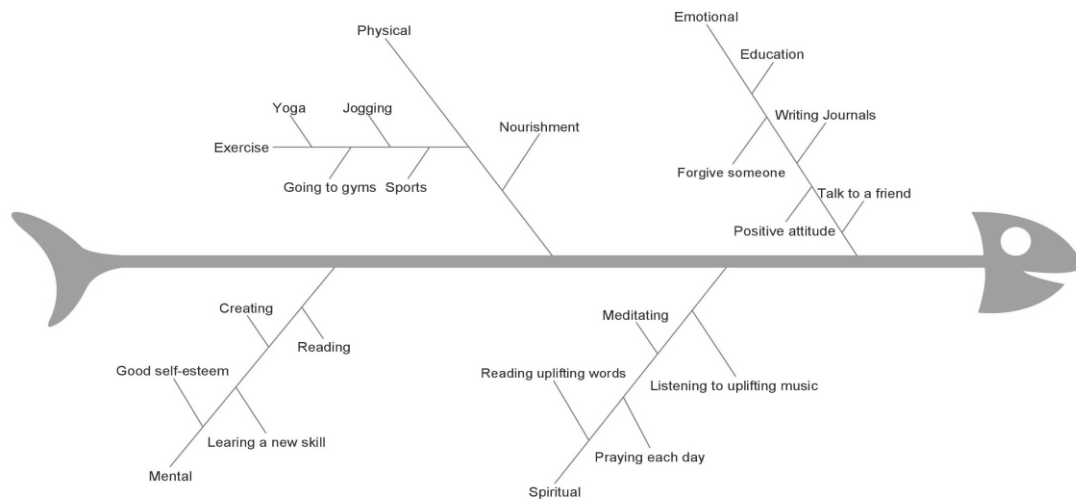


Figure 2. Fishbone “How One Can Lead a Healthy Lifestyle”

To sum up it should be stated that visualization of educational material allows you to deepen its understanding, and therefore contributes to a more solid acquisition and memorization. And it’s quite hard to overstate the importance of visual aids in EFL teaching. But apart all the stated above advantages such kind of aids have one more extremely valuable benefit: they make students to think not only about what they learn but also how they learn thus having a positive effect on their metacognition.

REFERENCE LIST

1. Buzan, T. The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential / T. Buzan, B. Buzan. – New York : Plume, 1993. – 320 p

А. Ю. АЛИПИЧЕВ

Россия, Москва, Российский государственный аграрный университет –
Московская сельскохозяйственная академия имени К. А. Тимирязева

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ЗА СЧЕТ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Современные требования к периодической аттестации и перееаттестации педагогических кадров, положения эффективных контрактов и необходимость проходить регулярные переизбрания по конкурсу ставят задачу институционального обеспечения непрерывного педагогического образования и повышения квалификации. В частности, сотрудники кафедр иностранных языков находятся в постоянном поиске новых технологий и методов как собственно обучения языкам и стимулирования обучающихся к познавательной деятельности, так и распространения собственного опыта и наработок, а также постоянно изучают опыт коллег. При этом очень важно не только систематизировать получаемые знания, но и обеспечивать верификацию этого процесса и его результатов у работодателей. Распространение педагогического опыта является важным компонентом модели профессиональной деятельности педагога, способствующим более эффективному выполнению профессиональных задач и повышению эффективности самого процесса обучения [1].

Кафедра иностранных и русского языков РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева накопила достаточный опыт участия в различных семинарах, форумах и вебинарах по обмену педагогическим опытом, а также разработки и проведения собственных краткосрочных курсов повышения квалификации (16 часов) в традиционной лекционно-семинарской форме. Однако наиболее эффективно подобная практика может реализовываться на образовательных порталах типа Moodle. Как показывает анализ существующих дистанционных курсов, основными инструментами обучения являются следующие сервисы:

- информационный ресурс как источник новой информации;
- задание как средство представления подготовленного ответа на какие-либо вопросы и проблемные ситуации;
- форум и чат для асинхронного и синхронного взаимодействия;
- wiki-технологии (обсуждение и разработка общего документа);
- тестирование как способ проверки сформированных знаний и умений анализа ситуации;

- вебинар для взаимодействия в режиме реального времени.

Для определения видов учебной деятельности необходимо составить общий сценарий дистанционного курса, в частности, определить его тематический план (См. Таб. 1 и 2). Рассмотрим в качестве примера сценарий 16-часового курса повышения квалификации на тему: «*Организационно-методическое сопровождение подготовки и проведения межвузовских конкурсных мероприятий для студентов*»

Представляется целесообразным разделить тематические разделы курса на три взаимосвязанные модуля: **конструктивно-дизайнерский модуль (I)** (проектирование содержания обучения и технологий его реализации; развитие умений в области целеполагания и определения способов диагностики и оценки поставленных целей), **организационно-методический модуль (II)** (подготовка, организация и проведение конкурсных мероприятий; развитие собственной способности к рефлексии, самокритичности, а также творческой самореализации) и **коммуникативный модуль (III)** (построение отношений с кафедрами-партнерами и участниками мероприятий на основе эмпатии, ответственности и педагогического такта) – Таблица 1.

Таблица 1 – *Тематический план курса повышения квалификации: «Организационно-методическое сопровождение подготовки и проведения межвузовских конкурсных мероприятий для студентов»*

Модули программы	Содержание
I	<p>Общедидактические принципы и подходы к проектированию методического обеспечения самостоятельной работы студентов (2 часа)</p> <p>Основные формы межвузовских конкурсных мероприятий для студентов и их характерные особенности (научные и публицистические эссе, переводы, презентации, видеоролики (цифровое видеоповествование и др.) (2 часа)</p> <p>Формирование проектировочных, исследовательских и информационно-аналитических умений студентов в рамках самостоятельной работы по подготовке к внеаудиторным мероприятиям (2 часа)</p>
II	<p>Организационное сопровождение подготовки и проведения разных видов конкурсных мероприятий (формирование оргкомитета, разработка положения, информационное освещение мероприятия, привлечение участников, прием конкурсных материалов и объявление результатов) (2 часа)</p> <p>Методическое сопровождение подготовки и проведения конкурсных мероприятий (подбор материалов, составление конкурсных заданий, обеспечение эффективной оценки) (2 часа)</p>

III	<p>Организация оптимального взаимодействия с участниками, способы предупреждения и разрешения конфликтов (2 часа)</p> <p>Пути дальнейшего развития партнерских отношений и диверсификации сотрудничества (2 часа)</p>
Обсуждение результатов	Представление и обсуждение индивидуальных проектов (2 часа)

Таблица 2 – Сценарий курса повышения квалификации: «Организационно-методическое сопровождение подготовки и проведения межвузовских конкурсных мероприятий для студентов»

Учебные материалы	Учебная деятельность	Сервисы платформы ДО
<ul style="list-style-type: none"> • лекционный материал (презентации) • видеолекции • ссылки на внешние ресурсы 	<p><i>Просмотр (прослушивание) контента, подготовка вопросов разработчику курса и коллегам, представление собственного опыта, выполнение теста</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • лекция • вебинар • библиотека • тест
<ul style="list-style-type: none"> • индивидуальные задания на понимание и систематизацию теоретической информации 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>ответы на вопросы</i> • <i>построение схем, алгоритмов, заполнение таблиц</i> • <i>групповая работа с отчетом на форуме (инструкция по подготовке презентации)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • задание • wiki – документ • форум • составление глоссария
<ul style="list-style-type: none"> • Групповое обсуждение проблемных вопросов 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>примерные вопросы «Мотивация студентов к творческой деятельности»;</i> • <i>«Разработка заданий для межвузовского конкурса»;</i> • <i>«Обеспечение объективности оценки заданий»</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • форум • чат
Практическая часть		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Систематизация собственного опыта 2. Разработка алгоритма организации и проведения конкурсного межвузовского мероприятия 3. Подготовка презентации с подробным описанием алгоритма и <ol style="list-style-type: none"> а) ее озвучивание за кадром и запись, представление в сети на учебном портале и обсуждение на форуме; б) онлайн выступление на вебинаре (круглом столе) с презентацией и ее последующее совместное обсуждение 		
Обсуждение итогов		
<ul style="list-style-type: none"> - общее обсуждение качества курса и его итогов - индивидуальный отзыв (обратная связь) 		<ul style="list-style-type: none"> • форум • опрос

Таким образом, предлагаемые решения проблемы оптимизации программ повышения квалификации педагогов, создаваемые на кафедрах, имеющих опыт новаторской деятельности, и реализуемые на платформах дистанционного обучения, призваны минимизировать недостатки как традиционной лекционно-семинарской формы, так и современных вебинаров. Практическая апробация данных решений является первоочередной исследовательской задачей авторов статьи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Novikova, Ye. B., Alipichev, A. Y. Enhancement of social-cultural and intercultural skills of EFL students by means of culture-related extra-curricular events. / Ye. B. Novikova, A. Y. Alipichev, O. A. Kalugina, Z. B. Esmurzaeva, S. G. Grigoryeva – *XLinguae*. – 2018. – Vol. 11. – № 2. – P. 206–217.

С. Л. БОБЫРЬ

Украина, Чернигов, Национальный университет «Черниговский колледжиум» имени Т. Г. Шевченко

СИСТЕМНО-СРАВНИТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Развитие системы высшего образования в Украине происходит в условиях постоянного преобразования. Переход на 2-х ступенчатую систему – бакалавр, магистр – требует постоянных изменений не только правительственных документов, но и учебных планов и программ подготовки специалистов. Составителям учебных планов на местах сложно определиться с их содержанием, объемом учебных предметов, их местом и значением в системе подготовки специалистов соответствующей ступени и специальности. Отсюда произрастают корни трудностей в формировании профессионально-методической компетентности магистрантов специальности 014.02 Среднее образование (Язык и литература (английский)). Это касается и номенклатуры дисциплин методического цикла, и их распределения в курсе обучения, и объема этих предметов и практик, и нежелания преподавателей других циклов дисциплин урезать свои курсы ради методических и пр.

В этих условиях во многих вузах курс «Методика преподавания иностранных языков в вузе» не занимает подобающего ему места. Чаще всего его ограничивают изучением теоретических основ преподавания иностранных языков в вузе безотносительно к его типу – языковой / неязыковой, или методикой преподавания ИЯ как специальности. Неязыковые вузы, как пра-

вило, остаются без внимания. Почему-то игнорируется тот факт, что неязыковых вузов значительно больше, чем языковых; что ИЯ преподается в них как язык профессионального общения в совершенно иных условиях; отличаются цели, задачи, содержание обучения, психологические особенности студентов и принципы обучения; из чего логически следует, что и методика обучения ИЯ в них должна быть иной.

В Национальном университете «Черниговский коллегиум» имени Т. Г. Шевченко до недавнего времени ситуация была относительно благополучной. Здесь преподавалось два нормативных курса «Методика преподавания иностранных языков в языковом педагогическом вузе» и «Методика преподавания иностранных языков в неязыковых вузах». Они системно готовили будущих специалистов к работе в разных типах вузов, начиная с целей, условий и принципов обучения ИЯ в каждом типе вуза, учета психологических особенностей соответствующих категорий студентов, заостряли внимание магистрантов на отличиях в методиках обучения ИЯ, предостерегали от вероятных методических ошибок.

Последнее резкое сокращение срока обучения в магистратуре на один семестр случилось в 2017-2018 учебном году, что привело к сокращению учебного плана и изъятию курса «Методика преподавания иностранных языков в неязыковых вузах». Был оставлен один курс «Методика преподавания иностранных языков в вузе». Количество аудиторных часов сократилось вдвое – с 66 до 30 (16 ч. – лекционные и 14 ч. – практические занятия). На самостоятельную работу магистрантов было отведено 120 ч. Лабораторные занятия из учебного плана были изъяты вовсе. Это усугубило и без того крайне неблагоприятные условия подготовки будущих преподавателей ИЯ, поскольку методика является прикладной наукой и требует руководимых наблюдений за реальным учебным процессом.

Сохранить высокое качество методической подготовки будущих вузовских преподавателей в этих условиях было сложно. Попытка объединить два курса в один и преподавать фактически две методики интегрировано не оправдала себя. Традиционная модель обучения, которая базировалась на системном подходе, когда глубоко и последовательно в логической связи рассматривались все фундаментальные положения курса, а на практических и лабораторных занятиях так же глубоко и последовательно отрабатывались технологии обучения языковому материалу и видам иноязычной речевой деятельности, проводились и детально анализировались осуществляемые на лабораторных занятиях наблюдения, требовала времени. Поскольку времени было мало, мы заменили ее интегративной, базирующейся на сравнениях и аналогиях, перенесении подобных знаний, умений и навыков в новые условия.

Во время чтения лекций и проведения практических занятий мы постоянно проводили сравнение и сопоставление: целей и задач обучения ИЯ студентов двух типов вуза, психолого-педагогических особенностей обучения ИЯ разных категорий студентов, дифференцировали подходы к обучению языковому материалу и видам речевой деятельности с обоснованием их целесообразности, пытались приобщить студентов к сознательному выбору релевантных поставленным задачам технологий обучения. Мы также рассчитывали на предшествующую методическую подготовку магистрантов для работы в школе, ведь им уже были знакомы такие основные методические термины и понятия, как: навыки, умения, компетентность, принципы обучения, подход, метод, прием и др. Однако, оказалось, что знание школьной методики и полученный на педагогических практиках опыт работы со школьниками мало способствовали усвоению методики преподавания ИЯ в вузе. Большой массив информации в короткий промежуток времени плохо усваивался студентами – путались термины и понятия, принципы обучения ИЯ в разных типах вузов, не учитывались требования программ во время принятия решений и др. Постоянное сравнение нового материала с таким же новым, но относительно другого типа вуза, препятствовало созданию крепкой знаниевой основы профессионально-методической компетентности преподавателя ИЯ и четкому представлению о предмете в целом. Отсутствие лабораторных занятий и проверка результатов самостоятельной работы с помощью тестов тоже мало способствовали формированию качественной методической компетентности магистрантов, делали учебный процесс слишком абстрактным, поверхностным и оторванным от жизни. Такой результат не мог быть признан приемлемым, поэтому поиски продолжились.

Поскольку в следующем учебном году ситуация не улучшилась, и учебный план в магистратуре остался прежним, количество аудиторных часов и условия обучения тоже не изменились, создались благоприятные условия для проведения природного эксперимента. Поэтому было принято решение попробовать достичь цели другим способом. Оставаясь сторонником сравнительного подхода в обучении «Методике преподавания иностранных языков в неязыковом вузе», испытанного годами [1], мы решили апробировать еще одну модель организации обучения – *системно-сравнительную*.

Чтобы избежать прошлогодней путаницы в сознании студентов и сформировать четкое представление об отличиях в методиках преподавания ИЯ в языковом педагогическом и в неязыковых вузах, мы решили ввести сравнение этих курсов после того, как один из них будет частично, но системно, усвоен. Поскольку методика преподавания ИЯ в языковом вузе, хоть и более сложная по своему содержанию и объему, но более близка и понятна магистрантам благодаря собственному опыту, в лекционном курсе (16 ч.), читаемом в аудитории, мы решили начать именно с нее и последовательно изло-

жили весь теоретический материал этой части курса. Каждая лекция завершалась выполнением краткого обобщающего теста множественного выбора, который побуждал слушателей к внимательному восприятию материала.

Практические занятия (14 ч.) были посвящены методике преподавания ИЯ в неязыковых вузах. Для овладения теоретическим содержательным модулем курса мы использовали технологию *flipped classroom* [2]. Студенты дома самостоятельно изучали электронные конспекты лекций преподавателя и находили ответы на вопросы плана практического занятия. В аудитории же использовалась технология *blended learning* [3], когда с помощью преподавателя магистранты искали оптимальные пути решения той или иной методической задачи, обосновывали свои решения, опираясь на знания теоретических основ обучения ИЯ не только как непрофильного, но и как профильного предмета.

Такая модель системно-сравнительного обучения методике преподавания ИЯ в языковом и неязыковых вузах оказалась значительно более эффективной, чем интегративная. В процессе самостоятельной подготовки вопросов к практическому занятию студентам приходилось неоднократно обращаться к теоретическим основам, искать в них аргументы, почему тот или другой методический прием или технологию не стоит использовать в одном типе вуза, в то время как он очень эффективен в другом, и наоборот. Неудачные решения обсуждались сообща в аудитории, выслушивались аргументы всех сторон, вносились коррективы, предлагались альтернативные решения. Преподаватель помогал расставить нужные акценты, вместе делались выводы. В результате, у магистрантов сформировалось достаточно четкое представление об отличиях в методиках преподавания ИЯ в двух типах вузов.

Формирование профессионально-методической компетентности будущих преподавателей ИЯ логически продолжилось в ходе педагогической практики, которая проводится на языковом и неязыковых факультетах университета. На протяжении пяти недель магистранты посещали занятия опытных преподавателей и своих товарищей, наблюдали и анализировали их под руководством высококвалифицированных методистов, разрабатывали планы-конспекты и проводили собственные занятия. В течение всей практики их внимание обращалось на отличия в методиках преподавания ИЯ как специальной и неспециальной дисциплин. Это помогало им осознать весь комплекс своих методических действий и их связь с целями и задачами обучения ИЯ в каждом типе вуза.

Свое завершение процесс формирования профессионально-методической компетентности магистрантов получил не только в виде приобретенных знаний, умений и навыков, но и в виде отношений, волевых усилий, ценностных ориентаций, которые характеризуют полноценную компетентность. Основанием для такого вывода явилась необычайно

организованная подача на проверку отчетной документации и высокое качество ее оформления. Это свидетельствует об отношении магистрантов к избранной профессии, об их профессиональной зрелости. Полученные ими высокие оценки на семестровом и квалификационном экзаменах стали еще одним подтверждением такого вывода.

Таким образом, на основе сравнительного подхода нам удалось создать системно-сравнительную модель профессионально-методической подготовки будущего вузовского преподавателя иностранных языков в неблагоприятных условиях. Эта модель интегрирует в себе системный, сравнительный и студенто-центрированный подходы и такие технологии обучения, как: традиционного, перевернутого (flipped) и смешанного (blended) обучения. В результате ее экспериментального испытания было установлено, что она стимулирует самостоятельную работу студентов, их умственную активность и когнитивные процессы; развивает такие профессиональные качества, как: самостоятельность, инициативность, креативность, ответственность и дисциплинированность; мотивирует к профессиональному развитию. Все это позволяет сделать вывод, что системно-сравнительная модель обеспечивает достижение поставленной цели – в сложных условиях сформировать базовую профессионально-методическую компетентность будущих вузовских преподавателей английского языка, способных успешно обучать студентов как языковых педагогических, так и неязыковых вузов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бобир, С. Л. Порівняльний підхід до підготовки майбутнього викладача немовного вишу / С. Л. Бобир // Навчання загальношкільної та ділової англійської мови у Східній Європі: для чого та як?: III Міжнародна наукова конференція. Дніпропетровськ, Україна, 15–16 травня 2009 р. – Д. : Вид-во ДУЕП, 2009. – С. 6–7.
2. Hertz, M. B. The Flipped Classroom: Pro and Con. [Електронний ресурс] / M. B. Hertz. – Режим доступа: <https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-pro-and-con-mary-beth-hertz>. – Дата доступа: 15.03.2020.
3. Dziuban, C. D. Blended Learning / Ch. D. Dziuban, J. L. Hartman, P. D. Moskal [Електронний ресурс] // Center for Applied Research Bulletin. – 2004. – № 7. – Режим доступа: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0407.pdf>. – Дата доступа: 15.03.2020.

Т. П. БУРОВА

Беларусь, Брест, Средняя школа № 7 г. Бреста

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ИДИОМ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Нашу разговорную речь отличает большое количество устойчивых выражений, которые мы, не осознавая этого, используем в повседневной беседе. Употребляя в своей речи образные средства языка, мы делаем нашу

речь «живой» и выразительной. Данная лексика является отражением языка нации, показывает отличительные особенности и его своеобразие в сравнении с другими языками. В слове закреплены лучшие моральные качества народа, особенности его менталитета и мировосприятия.

Точность и выразительность речи определяются во многом богатством и разнообразием словарного запаса, умением правильно и коммуникативно целесообразно употреблять слова в речи. Одним из важнейших направлений работы по развитию речи является обогащение словарного запаса учащихся. В процессе обучения немецкому языку чрезвычайно важно системно и последовательно пополнять словарный запас учащихся, формируя при этом внимательное и бережное отношение к слову – неперемutable условие овладения культурой речи и культурой поведения.

В родном языке мы способны переходить от одной пословицы к другой, даже не задумываясь над тем, какая будет по стилю более удобной в данном контексте. В процессе обучения немецкому языку мы часто сталкиваемся с идиомами, смысл которых для начала нам может быть неясным. Именно поэтому часто употребляемые идиомы приходится заучивать.

В словаре иностранных слов Васюковой И.А. идиома (из греческого) означает свойственное данному языку неразложимое сочетание слов, значение которого не совпадает со значениями входящих в него слов, взятыми в отдельности; например, *белая ворона, остаться с носом* [1, с. 157]. В толковом словаре Ефремовой идиома – это присущий только данному языку и не переводимый на другие языки устойчивый оборот речи [2]. Идиома – это тип фразеологизма, сочетание слов, которое несёт в себе определённое значение. Такие сочетания тесно связаны друг с другом и, если употребляются по отдельности, они могут нести другое значение, отличное от значения идиомы, или не иметь смысла совсем.

Идиомы в немецком языке употребляются чаще всего в разговорной или письменной неофициальной речи. Значение идиомы непосредственно связано с культурой, историей народа. То есть значение идиомы невозможно угадать, контекст идиомы нужно понимать, а это возможно только для человека хорошо знакомого с языком, культурой или традициями языка и употреблением идиоматических выражений.

В словаре Duden-online указывается, что пословица – это краткое, легко запоминающееся предложение, которое содержит практическую житейскую мудрость [3]. Она образна, кратка и содержательна. Пословица способна, с одной стороны, предельно конкретизировать ситуацию, концентрировать на ней внимание, с другой – обобщать, выдавать готовые сжатые ответы вместо развернутых конкретных характеристик. Пословицы многому учат, помогают усваивать моральные принципы народа, который их создал. Изучая пословицы на уроках немецкого языка, учащиеся узнают

историю, культуру немецкого народа, проводят параллели с пословицами родного языка.

Пословицы и идиомы обладают общими свойствами, которые делают их незаменимыми в учебном процессе. Следует отметить, что они являются очень важным дополнением к урокам. Актуальным представляется использование пословиц и идиом на разных этапах урока, например, в ходе разминки и на основном этапе. Их полезно использовать на всех ступенях обучения: младшей, средней и старшей.

Следующие упражнения можно использовать, как на уроке, так и во внеурочной деятельности (конкурсы, викторины, подготовка к олимпиаде).

1. Was heißt:

1. *in den sauren Apfel beißen*
 - a) mit großer Vorsicht vorgehen
 - b) im Leben keinen Erfolg haben
 - c) zu einer unangenehmen Handlung gezwungen sein
 - d) die wichtigste Person in einer Gruppe sein
2. *jemanden mit offenen Armen empfangen*
 - a) einen freundlichen Empfang bereiten
 - b) Hilfe anbieten
 - c) eine kluge Entscheidung fällen
 - d) vorsichtig sein

3. Kennen Sie die Sprichwörter? Wählen Sie die passende Ergänzung.

	Tür	Lernen	Ostern	Herd
Feste	Huhn	Wand	Glashaus	

1. Eigener _____ ist Goldes wert
2. Man soll die _____ feiern, wie sie fallen.
3. Zum _____ ist niemand zu alt.
4. Kommt Armut durch die _____ ins Haus, fliegt Liebe gleich zum Fenster hinaus.
5. Wer im _____ sitzt, soll nicht mit Steinen werfen.
6. Ein blindes _____ findet auch einmal ein Korn.
7. Grüne Weihnacht, weiße _____.
8. Der Horcher an der _____ hört seine eigne Schand.

4. Redewendungen – Paare

1. Das kannst du an Ort und _____ erledigen.

a) Platz	b) Stelle	c) Haus	d) Stadt
----------	-----------	---------	----------
2. Wir werden ihr kurz und _____ antworten.

a) hoch	b) knapp	c) lang	d) bündig
---------	----------	---------	-----------

3. Ein ganzes Leben lang teilten sie Freud und _____ .

a) Spaß b) Frieden c) Trauer d) Leid

На старшем этапе обучения работа с пословицами и идиомами продолжается, возрастает жизненный опыт учащихся, они могут выразить своё отношение к конкретной ситуации, поэтому возможно использование задания проблемного характера (например, «Составьте рассказ, употребив максимальное количество пословиц» или «Опишите картину, употребив следующие пословицы»). С их помощью мы можем решить на уроке ряд коммуникативных задач по развитию как устной, так и письменной речи (например: составить диалог, сочинить сказку, написать сочинение), используя при этом индивидуальную, групповую работу или работу в парах.

Таким образом, пословицы и идиомы помогают на разных этапах обучения в школе решать различные задачи. Употребление пословиц и идиом позволяет нам совершенствовать произносительные навыки, активизировать некоторые грамматические явления, обеспечить коммуникативную направленность занятий, расширить и обогатить словарный запас учащихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васюкова, И. А. Словарь иностранных слов / И. А. Васюкова. – М. : АСТ, 2006. – 640 с.
2. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. / Т. Ф. Ефремова [Электронный ресурс]. – 2000. – Режим доступа: efremova.info/letter/+id.html. – Дата доступа: 30. 01. 2020.
3. Duden-online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Sprichwort>. – Дата доступа: 03.02.2020.

А. И. ВОРОБЬЕВА

Беларусь, Брест, Средняя школа № 7 г. Бреста

ОТ ТРАДИЦИОННОГО УРОКА К КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ: ОТ РЕПРОДУКТИВНЫХ К ТВОРЧЕСКИМ МЕТОДАМ И ПРИЕМАМ

Современный образовательный процесс ориентирован на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов. На первый план, в этой связи выступает понятие «компетенция». Это означает, что конечным результатом образования должно быть не только усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и развитие их личностей, их познавательных и созидательных способностей. Учащийся должен быть не просто учеником «знающим», а учеником «умеющим» [3, с. 125].

Главный аспект компетентностно-ориентированного урока – определение целей. Стоит отметить важность участия в процессе целеполагания на уроке учащихся. Цели компетентностно-ориентированного урока должны быть диагностируемые, конкретные, понятные, осознанные, описывающие желаемый результат, реальные, побудительные (побуждать к действию). На этом основании базируются правила целеполагания:

- цель должна соответствовать современным требованиям общества к подготовке выпускника школы, быть актуальной (ориентированной на решение наиболее значимых проблем, востребована ситуацией, уровнем развития субъекта);
- цель должна быть конкретной, четко сформулированной (направленной на достижение конкретного результата);
- цель должна быть диагностичной (четкое описание результата, которого мы хотим достичь), позволяющей оценить соответствие результатов учебной деятельности;
- цель должна быть операциональной, в формулировке цели имеется указание на средства ее достижения (разработана стратегия достижения результата);
- цель должна быть достижимой (можно достичь, хотя бы с малой вероятностью);
- цель должна быть согласована с задачами [3, с. 78].

Мотивация учащихся является исключительно важным фактором компетентностно-ориентированного урока. Практическая составляющая урока, обеспечивающая успешную жизнедеятельность, способность к творческому действию в любой ситуации является главным источником мотивации учащихся.

При планировании содержания учебного занятия акцент следует делать на практике решения учебных проблем на основе полученного знания, приобретение опыта самостоятельного решения разнообразных задач. В содержание урока важно закладывать отчетливые и сопоставимые параметры описания того, что учащийся будет уметь делать. Исходя из этого определяется его познавательная деятельность. При таком подходе учебная деятельность, приобретая исследовательский и практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения. Таким образом, акцент в содержании практико-ориентированного урока должен быть сделан на двух важных моментах:

- ориентация учебного материала на решение профессиональных и жизненных задач;
- интеграция содержания, т. е. опора на знания и умения, полученные при изучении других учебных дисциплин.

Целесообразно применять на уроке технологии, методы и формы организации деятельности учащихся, направленные на увеличение роли самостоятельной и практической работы, на решение различных проблем учебного характера. Важная роль придается в этой связи интерактивным формам работы. Они строятся на схемах взаимодействия «учитель – ученик» и «ученик – ученик». То есть теперь не только учитель привлекает детей к процессу обучения, но и сами учащиеся, взаимодействуя друг с другом, влияют на мотивацию каждого ученика. Учитель лишь выполняет роль помощника. Задача учителя – создать условия для инициативы детей. Следовательно, при организации взаимодействия учащихся и учителя, учащегося и класса выделяют такие формы работы как коллективная, групповая, парная, индивидуальная.

Для реализации интерактивных форм работы можно активно использовать следующие методы и приемы интерактивного обучения, которые предполагают включение учащихся как субъектов деятельности на всех этапах урока.

- Мозговой штурм.
- Кластеры, сравнительные диаграммы, пазлы.
- Интерактивный урок с применением аудио- и видеоматериалов, ИКТ.
- Круглый стол (дискуссия, дебаты).
- Деловые игры.
- Метод проектов.

На компетентностно-ориентированном занятии большое внимание уделяется самостоятельной работе учащихся, практическому применению полученных знаний. Деятельность учащихся приобретает исследовательский и практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения. С целью формирования ключевых компетенций учащихся применяются следующие педагогические технологии.

1. Проблемное обучение.
2. Концентрированное обучение.
3. Модульное обучение.
4. Развивающее обучение.
5. Дифференцированное обучение.
6. Активное (контекстное) обучение.
7. Игровое обучение.
8. Обучение развитию критического мышления [1, с 17].

Неотъемлемой частью компетентностно-ориентированного урока является рефлексия, которая необходима не только при подведении итогов урока, но и актуальна на всех этапах для оценки результативности дея-

тельности учителя, анализа работы учащихся (компетенция личностного самосовершенствования).

Система оценивания учебных достижений учащихся происходит через многообразие педагогического инструментария мониторинга (портфолио, карта самостоятельной работы, комбинированные тесты и т.д.).

Результатом образовательного процесса на уроке является готовность обучающихся решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на готовности использовать полученные знания. А единицей измерения потенциала выпускника является не только сумма ЗУНов, а круг задач, потенциально решаемых учащимися, способность к самостоятельному приобретению знаний.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. Учеб. пособие [Текст] / И. Л. Бим. М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя [Текст] / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2004 г. – 192 с.
3. Методики обучения иностранным языкам в средней школе. Модернизация общего образования. Пособие для учителей. [Текст]. – СПб. : КАРО, 2006 г. – 224 с.

С. В. ГЕТМАНСКАЯ, А. Ф. МУХАМАДЬЯРОВА

Россия, Казань, Казанский федеральный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ ИНСТАГРАМ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Статья посвящена проблеме инноваций в обучении иностранным языкам. Мы живем в эпоху глобализации и научно-технического прогресса, когда большое количество людей считают обязательным условием своего образования изучение иностранных языков. В век высоких технологий, когда компьютеры и интернет играют немаловажное значение, мы всегда можем найти необходимую нам информацию (узнать интересные факты из истории или актуальные новости из любой точки мира), общаться с друзьями и родственниками, а также с носителями иностранного языка по всему миру, не выходя из дома. И, наконец, мы можем приобретать новые знания, получить дополнительное образование и даже учить иностранный язык, участвовать в конференциях, дискуссиях, конкурсах. Мы продемонстрируем возможности социальных сетей на примере наиболее популярной на сегодня платформы Инстаграм.

Интернет в современном мире создает уникальные условия для ознакомления специалистов при изучении иностранного языка с культурным разнообразием других стран, что далеко не всегда дает традиционный учебник по иностранному языку. Следовательно, социальные сети могут выступить хорошим дополнительным источником в формировании навыков говорения, чтения, письма и аудирования.

К положительным аспектам применения социальных сетей в обучении говорению на иностранном языке относятся:

1. Комфортная и привычная среда. Интерфейс, способы коммуникации, организация и содержание контента изучены и полностью понятны обучающемуся, что объясняется длительным опытом использования. Нет необходимости обучать работе в сети.

2. Широкий диапазон возможностей и форм взаимодействия, разнообразие форм коммуникации. Форумы, опросы, голосования, комментарии, подписки, отправка персональных сообщений и др. обеспечивают широкие возможности совместной работы. Кроме того, в социальной сети легче обмениваться интересными и полезными ссылками на другие ресурсы.

3. Однозначная идентификация пользователей. Социальная сеть позволяет учителю лучше понимать интересы обучающегося, разрабатывать для него индивидуальные задания, которые бы его заинтересовали, а значит, обеспечили более качественное усвоение учебного материала.

4. Возможность фильтрации поступающей информации. Активность участников прослеживается через ленту новостей.

5. Возможность организации непрерывного обучения. Благодаря постоянному взаимодействию учеников и учителя в сети в подходящее для них время обеспечивается непрерывность учебного процесса и возможна более детальная организация работы индивидуально с каждым учеником.

Одним из принципов обучения иностранному языку является принцип наглядности, и, с точки зрения реализации именно этого принципа, сеть Интернет обладает многообразными возможностями для преподавания иностранных языков [1, с. 2641].

Существуют следующие формы работы с Интернет-ресурсами:

- использование ресурсов Интернет при изучении новой темы;
- самостоятельная работа учащихся с Интернет-ресурсами;
- создание страниц личных пользователей в Интернет-ресурсах;
- активное участие в различного рода международных проектах;
- взаимодействие в форме обмена опытом между преподавателями и учащимися и др.

Социальные сети позволяют использовать современные подходы в закреплении учебного материала. При обучении с помощью социальных сетей меняется статус учителя. Если в традиционной системе учитель

выступает наставником, то в Интернет-сети он в большей части выполняет роль координатора. В социальных сетях увеличивается самоконтроль учащегося и его независимость. Социальные сети позволяют взаимодействовать «здесь и сейчас», причем не только с учащимися, но и с их родителями.

Использование Инстаграм в обучении иностранному языку является эффективным методом благодаря следующим характеристикам и критериям:

1. Возможности выбора, что, когда и где учить. Использование социальных сетей в преподавании иностранного языка позволяет обучающимся определять перспективы саморазвития и самообучения.

2. Возможности создать удобную для обучения среду для коммуникации на немецком языке. Не надо ехать в страну изучаемого языка, обучающиеся просто подключаются к Интернету и общаются с носителями немецкого языка.

3. Легкий доступ к учебным материалам (в любое время и в любом месте) делает удобным их просмотр, обновление и редактирование. Кроме того, они позволяют выбирать учебные материалы, необходимые для обучения, облегчают их распространение.

Однако использование Инстаграм может и отвлекать внимание обучающихся и показывать отсутствие социальной интерактивности в реальной жизни, поэтому обучение с помощью социальных сетей не должно занимать полное время занятий, а быть лишь его частью.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гусарова, Ю. В. Использование социального сервиса «подкаст» при обучении говорению на иностранном языке (на примере немецкого языка) / Ю. В. Гусарова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 2641–2645.
2. Коптюг, Н. М. Интернет-проекты как часть школьной программы / Н. М. Коптюг // Иностранный язык в школе. – 2008. – №2. – С. 29–33.

А. М. ГОРОХОВА

Россия, Москва, Российский государственный аграрный университет –
Московская сельскохозяйственная академия имени К. А. Тимирязева

ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Хорошо зарекомендовавшей себя во многих странах методикой преподавания иностранного языка является предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning (CLIL)). Европейские исследователи отмечают высокую эффективность данной методики

по сравнению с остальными методами преподавания [2, с. 15]. В России данная методика применяется очень ограниченно в учреждениях среднего образования, но в последнее время находит все большее применение. Наиболее распространённым является следующее определение. Предметно-языковое интегрированное обучение – это дидактическая методика, которая позволяет сформировать у студентов лингвистические и коммуникативные компетенции на неродном языке в том же учебном контексте, в котором у них происходит формирование и развитие обще-учебных и профессиональных знаний и умений [1, с. 199].

Основным положением предметно-языкового интегрированного обучения является взгляд на язык не как на объект изучения, а как на средство изучения учебной дисциплины. Таким образом, на практике воплощаются два принципа: «изучение учебной дисциплины через язык» и «изучение языка через учебную дисциплину». Такой подход в рамках высшего образования может оказаться особенно продуктивным. В отличие от школы в вуз студент приходит более подготовленным к восприятию профессионально-ориентированной информации и быстрее способен воспринять ее на иностранном языке, чем школьник, профессиональное ориентирование которого находится еще в начальной стадии и не всегда учитывается школьной программой. К тому же мотивация студентов повышается, так как они достигают двух целей в рамках одной учебной дисциплины, а именно: изучение данной дисциплины и освоение иностранного языка.

Частыми проблемами при организации обучения по данной методике в неязыковом вузе является подмена методики предметно-языкового интегрированного обучения на другие, похожие методики, с которыми данная методика имеет несомненное сходство и связь. Часто в вузах под методикой предметно-языкового интегрированного обучения подразумевается преподавание спецпредметов на иностранном языке. При кажущемся сходстве эти методики кардинально различаются по целям, требованиям к содержанию и, как следствие, по результатам.

Прежде всего, целью методики предметно-языкового интегрированного обучения является комплексное развитие языковой, профессиональной, коммуникативной компетенций. Преподавание на иностранном языке ставит своей целью развитие профессиональной и коммуникативной компетенций. То есть для преподавателя в этом случае будут несущественными фонетические, грамматические или речевые ошибки студентов, если они способны воспринять достаточный для понимания предмета объем информации и любыми, в том числе и невербальными, способами осуществить акт коммуникации. В этой ситуации развитие языковой компетенции происходит только в том случае, если студенты обладают достаточно высоким уровнем владения иностранным языком, то есть, по сути, не нуждаются в

обучении иностранному языку. При более низком уровне владения иностранным языком такая методика прекрасно развивает компенсаторную компетенцию и самостоятельность студента, но не повышает, а иногда и снижает его языковую компетенцию.

В российской и международной практике часто преподавателем, ведущим занятие на иностранном языке, оказывается специалист, не являющийся носителем языка, который не только не обращает внимание на речевые ошибки студентов, но и сам является источником языковой интерференции (переноса норм родного языка на иностранный язык), что может привести к закреплению некорректных речевых моделей у студентов.

Таким образом, несмотря на очевидную пользу преподавания отдельных предметов на иностранном языке, оно неэффективно с точки зрения обучения самому иностранному языку. В то время как методика CLIL подразумевает изучение специализированного предмета и будет осуществляться не на иностранном языке, а с помощью иностранного языка и через изучение иностранного языка [3, с. 33]. От студентов не требуется высокого уровня владения иностранным языком, так как материал должен подбираться преподавателем с учетом их уровня владения иностранным языком. При этом не обязательно, чтобы все студенты группы обладали одинаковыми иноязычными коммуникативными навыками. Разноуровневые группы могут быть даже более эффективны, если к объяснению лингвистических и профессиональных разрывов привлекать более подготовленных членов группы [2, с. 35].

В то же время возникает ряд особых требований к преподавателю. Преподаватель должен быть компетентен не только в области иноязычной коммуникации, но и в выбранной профессиональной области. Также преподаватель английского языка должен быть готов к тому, что ему придется привлекать к подготовке занятий преподавателей спецпредметов. Исходя из задач, поставленных данной методикой, он должен не только владеть профессиональным вокабуляром, но и понимать логику процессов, происходящих в данной профессиональной области [2, с. 28]. Иначе преподаватель не сможет реализовать компоненты осмысления и задачу общения на занятии, а также будет сложно дать оценку реализации этих задач студентами. Это также порождает проблему, так как в учебном процессе преподавателю иностранного языка в вузе приходится работать с группами, имеющими разные направленности подготовки. Преподавателю, работающему по методике предметно-языкового интегрированного обучения, приходится быть или узким специалистом (что неэффективно в рамках неязыкового вуза) или освоить основные принципы всех направленностей подготовки студентов, с которыми он работает.

Материалы курса, основанного на методике предметно-языкового интегрированного обучения, должны соответствовать ряду критериев:

- материалы должны быть подобраны с учетом уровня иноязычной и профессиональной компетенции студентов. Они также должны быть подобраны на уровне сложности незначительно ниже актуального уровня знаний студентов по предмету направленности их подготовки;

- материалы должны быть снабжены достаточным количеством заданий, отвечающих основным целям курса. Задания должны быть профессионально-ориентированы и носить образовательный характер. Их цель – не только вовлечь студентов в процесс обсуждения, но и проверить и оценить понимание ими профессиональной информации;

- задания должны показывать особенности иноязычной профессиональной коммуникации;

- задания должны стимулировать самостоятельную и творческую деятельность студентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кулешов, А. В. Использование методики CLIL при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / А. В. Кулешов, А. М. Горохова // Образовательная деятельность вуза в современных условиях : материалы международной научно-методической конференции (23–24 мая 2019 г.); ред. И. А. Мамаева [и др.]. – Караваево : Костромская ГСХА, 2019. – С. 199–207.

2. Coyle, D. CLIL. Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. – Cambridge : Cambridge University Press. – 2010. – 173 p.

3. Литвишко, О. М. Компетентностно-ориентированная модель обучения: преимущества методики CLIL в преподавании профессионально-ориентированного английского языка / О. М. Литвишко, Ю. А. Черноусова // Университетские чтения – 2015. Материалы научно-методических чтений. – Пятигорск : ПГЛУ, 2015. – С. 44–47.

Д. А. ГРИГОРЬЕВА

Россия, Смоленск, Смоленский государственный медицинский университет Минздрава России

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Информационно-коммуникационные технологии (далее ИКТ) – это процессы и методы взаимодействия с информацией, которые осуществляются с применением устройств вычислительной техники, а также средств телекоммуникации [1].

Обучение, воспитание и развитие нового поколения осуществляется в условиях информационно насыщенной среды. Информационные техно-

логии диктуют новые требования к профессионально-педагогическим качествам преподавателя, к методическим и организационным аспектам использования в обучении информационно-коммуникационных технологий. При этом преподаватель не только образовывает, развивает и воспитывает, но с внедрением новых технологий он получает мощный стимул для самообразования, профессионального роста и творческого развития.

Использование ИКТ в обучении помогает педагогу решить такие *дидактические задачи*, как формирование устойчивой мотивации в обучении, ее повышение; активизация мыслительных способностей учащихся; привлечение к работе пассивных учеников; повышение интенсивности учебного процесса; обеспечение живого общения с представителями других стран и культур; обеспечение учебного процесса современными материалами; приучение учащихся к самостоятельной работе с различными источниками информации; совершенствование организации и повышение индивидуализации обучения; повышение продуктивности самостоятельной подготовки студентов; индивидуализация работы преподавателя; ускорение тиражирования, а также доступа к завоеваниям педагогической практики; активизация учебного процесса, возможность привлечения учащегося к исследовательской деятельности; обеспечение гибкости обучения [1].

В педагогической практике существует следующая *классификация средств ИКТ* по области методического назначения [2]:

- *обучающие*: они сообщают знания, формируют навыки практической или учебной деятельности, обеспечивая требуемый уровень усвоения материала (электронные учебники, обучающие системы);
- *тренажеры*: предназначены для отработки различных умений, закрепления или повторения пройденного урока (задачники, практикумы);
- *справочные и информационно-поисковые*: сообщают сведения по систематизации информации (энциклопедии, словари);
- *демонстрационные*: визуализируют изучаемые явления, процессы, объекты с целью их изучения и исследования (презентации);
- *имитационные*: представляют собой определенный аспект реальности, позволяющий изучать его функциональные и структурные характеристики (мультимедийный проектор);
- *лабораторные*: позволяют проводить эксперименты на действующем оборудовании (создание графических объектов, excel);
- *моделирующие*: дают возможность составлять модель объекта, явления с целью его изучения и исследования (электронные программы, paint);
- *расчетные*: автоматизируют расчеты и разнообразные рутинные операции (тесты);

- учебно-игровые: предназначены для создания учебной ситуации, в которой деятельность обучаемых реализована в игровой форме (развивающие компьютерные игры);

Важно понимать, что в современных условиях педагогу недостаточно быть только пользователем, необходимо говорить о повышении компетентности педагога в области ИКТ, являющейся его профессиональной характеристикой, составляющей педагогического мастерства.

Таким образом, применение информационно-коммуникационных технологий в обучении влечет за собой много вопросов, решение которых будет способствовать формированию информационной компетентности всех участников образовательного процесса, сделает его творческим, целеустремленным и результативным. При этом не стоит забывать о том, что компьютерные технологии – это только средство, которое не заменит живое слово учителя.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Информационно-коммуникационная технология. ИКТ-технологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fb.ru/article/145313/informatsionno-kommunikatsionnaya-tehnologiya-ikt-tehnologii>. – Дата доступа: 30.01.20.

2. Вылегжанина, Е. А. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе / Е. А. Вылегжанина, Н. Н. Мальцева // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). – Чита: Молодой ученый, 2015. – С. 4–6.

Н. И. ДРИБАС, В. Б. КАЗАКЕВИЧ

Беларусь, Минск, Белорусский педагогический университет
имени М. Танка

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

В области обучения иностранному языку перед системой высшего образования выдвигаются требования обеспечить изучение иностранных языков на уровне, дающем возможность пользоваться ими как средством профессионального общения, образования и самообразования. В связи с этим требованием главной целью преподавания иностранного языка в неязыковых вузах должно стать формирование профессиональной деятельности компетенции, т.е. компетенции студента осуществлять коммуникативную деятельность в профессиональной и образовательной сферах общения.

Превращение английского языка в язык межнационального научного общения предотвращает национальную изолированность специалистов, облегчает и ускоряет обмен научными идеями и результатами эмпирических исследований. Согласно Хатчинсону и Вотерсу, «английский для профессиональных целей» должен рассматриваться как подход, а не как продукт, не как определённый вид языка или методологии, и он не должен состоять из определённого типа учебного материала. Это подход к обучению языку, в котором все решения по содержанию и методам обучения основаны на причинах, по которым изучается иностранный язык.

Существует 2 подхода в обучении «английскому для профессиональных целей». Первый подход – это обучение по традиционной программе, включающей грамматику, лексику и работу над развитием умений чтения, говорения, аудирования и письма в контексте профессиональной сферы деятельности обучаемого. Второй подход ставит цели по обучению профессиональным умениям и языку, в которых обучаемый нуждается для эффективного использования английского по работе.

Среди инновационных технологий следует особо выделить метод проектов, он нашел широкое применение во многих странах мира. Данная технология стимулирует активную мыслительную деятельность студентов, предоставляет им возможность решать поставленные проблемы, размышлять над возможными путями решения этих проблем. Таким образом, преподаватели акцентируют внимание студентов на содержании своего высказывания, а язык выступает как средство формулирования мыслей.

Е.С. Полат предлагает следующую типологию проектов: исследовательские, творческие, ролево-игровые, информационные, практико-ориентированные. По признаку предметно-содержательной области выделяют монопроекты и межпредметные проекты [1, с. 74].

Работа над проектом проходит несколько этапов.

1 этап – планирование в аудитории. Студенты при участии преподавателя обсуждают содержание и характер проекта, основную проблему, которую необходимо решить в ходе проекта, и сопутствующие задачи, способы сбора и вид необходимой информации. Основную проблему проекта по теме студенты предлагают и выбирают сами. Если при определении проблемы у студентов возникают трудности, преподаватель может предложить студентам выбрать интересующую их проблему. Например, изучая тему «*Высшее образование*» могут быть предложены следующие проблемные ситуации: «*Система высшего образования США и Великобритании*», «*Сравнительный анализ подходов к обучению и воспитанию у нас и за рубежом*», «*Американская и английская системы тестирования*», «*Американские подходы к дифференциации обучения на занятиях*» и т.д. Студенты делятся по группам (оптимально 2–4 человека). Каждая группа получа-

ет задание найти информацию по определенной теме. Для того чтобы студенты качественно выполнили работу, преподаватель должен обеспечить поддержку и руководство проектной деятельностью, а также объяснить четко свои ожидания.

2 этап – выполнение проекта. На данном этапе студенты осуществляют поиск информации. Студенты изучают тексты профессионального характера. Для этих целей мы используем серию учебных пособий, разработанных преподавателями кафедры иностранных языков под общим названием “*English for Specific Purposes*”. Тексты пособий информативны, актуальны и имеют коммуникативную направленность. Материалы на английском языке по педагогике и психологии позволяют студентам практически применять полученные знания в своей профессиональной и научно-исследовательской работе. Помимо текстов узкопрофессиональной направленности мы широко используем газетные публикации, статьи общественно-политического и научно-популярного характера, работая с которыми студенты получают сведения о подходах и проблемах воспитания и образования в странах изучаемого языка. Кроме того, студенты активно используют информацию сети Интернет.

3 этап – оформление и презентация проекта. Результаты проектной работы могут быть представлены как в устной форме (доклад, отчет, сообщение, рецензия, дискуссия и т.д.), так и в письменной (реферат, дизайн-проект, стенгазета, коллаж и т.д.). Мы предпочитаем совмещать устную и письменную формы отчета. Каждая группа студентов выбирает свою форму презентации проекта.

Наряду с работой по формированию языковых и речевых умений учащихся в рамках проекта необходимо обучать их стратегии и тактике группового общения, т.е. тем коммуникативным шагам, которые научили бы учащихся высказываться логично, связно и продуктивно [1, с. 79]. Так, например, в целях формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов I курса Института психологии состоялся конкурс мультимедийных проектов на английском языке «*What Influences Child Development?*», в ходе которого студенты обсуждали следующие проблемные ситуации:

- Children and Pets;
- The role of Play in Child Development;
- How Families Influence their Children’s Development;
- Impact of Mass Media on Today’s Young Generation;
- How Children Acquire Language.

Студенты получили колоссальный опыт в процессе поиска, анализа и систематизации полученной информации в области практической психологии и дали положительную оценку выбранной форме работы, которая

носила практикоориентированную профессиональную направленность и при этом дала им возможность проявить свою креативность и творчество.

Проект – это собственная творческая деятельность студентов, преподаватель в данном процессе выступает как организатор и координатор этой деятельности. Этапность проектной работы позволяет оценивать все шаги и действия учащихся. Внешняя оценка проекта (как промежуточная, так и итоговая) необходима, но она может принимать различные формы в зависимости от множества факторов, в том числе в зависимости от психологических аспектов деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коньшева, А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Коньшева. – Минск : ТетраСистемс, 2003. – 176 с.

О. Л. ЗОЗУЛЯ

Беларусь, Брест, Брестский государственный технический университет

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЛЕКСИКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Понимание языка как одной из когнитивных способностей человека и языкового знака как фиксирующего и объективирующего знания, т.е. результаты познавательной деятельности человека, в том числе профессиональной, может найти непосредственное применение в практике преподавания немецкого языка на неязыковых специальностях. В процессе работы с иноязычными профессионально ориентированными текстами студент продолжает изучать иностранный язык не столько как отдельный предмет, сколько приобретает знания по своей специальности, зафиксированные в иноязычной лексике советующей профессионально-ориентированной области.

Лексические особенности технического текста определяются типом текста и степенью насыщенности терминами, которые, будучи обозначениями понятийных элементов системы определенной области знания и соответственно мыслительными единицами специалистов данной области знания, и определяют содержание профессионального общения. В этой связи R. Buhlmann и A. Fearnс отмечают, что для обучения немецким техническим терминам сложно дать универсальные, конкретные рекомендации, скорее можно сформулировать принципы, если цель занятия иностранного языка – развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Так, по их мнению, обучение лексике должно быть 1) профессионально-ориентированным, 2) качество должно иметь перед преимуществом перед количеством (частотность того или иного слова не является достаточным кри-

терием для отбора данного слова), 3) систематичным и 4) ориентированным на содержание [1, S. 44–45]. При этом обучение профессиональному иностранному языку следует осуществлять на таких профессионально-ориентированных текстах, степень насыщенности терминами которых бы соответствовала обучающимся, т.е. данные тексты должны содержать некоторый минимум фундаментальных терминов, которые студент-первокурсник сможет усвоить исходя из имеющейся у него базы знания или которые ему будут необходимы для достижения учебной цели [1, S. 45]. И именно подбор подобных текстов представляется «универсальной» проблемой/трудностью для преподавателя иностранных языков при работе со студентами неязыковых специальностей.

Для систематичного и ориентированного в первую очередь на содержание обучения компьютерной лексики студентов факультета электронно-информационных систем БрГТУ нами были проанализированы отобранные профессионально-ориентированные тексты в первую очередь на предмет частотных словообразовательных моделей. Представляется, что знание студентами наиболее часто встречающихся в изучаемых текстах словообразовательных моделей и значений этих моделей, в целом механизмов словообразования может стать эффективной стратегией семантизации компьютерной лексики (в том числе и самостоятельной, т.е. без обращения к переводному словарю). Далее были подготовлены упражнения по типу словообразовательной модели (прилагательные с суффиксом *-bar*, существительные с суффиксом *-ung*, сложные имена существительные и т.д.).

Также опыт работы со студентами IT-специальностей показывает, что совершенствование навыков работы студентов с толковым одноязычным (электронным) словарем может способствовать эффективности формирования лексических навыков. Толковые словари, и в частности системные значения лексических единиц, в целом вся словарная статья могут стать объектом изучения (чтения), а также и средством обучения немецкому языку на занятиях со студентами неязыковых специальностей. Использование толковых (электронных) словарей способствует реализации таких дидактических принципов обучения, как:

– принцип доступности (посильности). Как отмечает А.М. Кузнецов, «... в словарной дефиниции число семантических компонентов ... не может быть слишком большим, что связано с психологическими возможностями воспринимающего и оперирующего этими данными субъекта» [2, с. 161]. Т.е. студенту-первокурснику не должно быть жаль сил и времени на прочтение лексического значения слова-термина, как и впрочем, любого неизвестного слова. К тому же научные определения подвергаются в филологических словарях словарной или лексикографической аппроксимации, цель которой заключается в согласовании представляемых научных

понятий с нормами (лексическими, семантическими, грамматическими и пр.) общелитературного языка и тем самым облегчить их понимание для читателя-неспециалиста [3, с. 22], кем, принципе, и является студент-первокурсник технического университета;

– принцип наглядности. Авторитетный словарь современного немецкого языка Дуден в его онлайн версии [4] сопровождает дефиниции отдельных лексико-семантических вариантов слов изображениями соответствующего объекта, например, *die Festplatte* ‘жесткий диск’, *der Beamer* ‘проектор, передающий изображение с компьютера, видеокамеры и т.п. на настенный экран’ и т.д. Либо вовсе представляет значение лексемы/отдельного лексико-семантического варианта только с помощью изображения, см., например, *das At-Zeichen* ‘графический символ @ в адресе электронной почты между именем пользователя и почтовой службой’ и 3 значение лексемы *der Klammeraffe* ‘соба(ч)ка, обезьян(к)а’, разговорного синонима к слову *das At-Zeichen*. Данный толковый словарь немецкого языка в его онлайн версии предоставляет его пользователю не только дефиницию слова как номинацию понятия, как концепта, связанного знаком (М. В. Никитин), но и «картинку» объекта, а именно зрительный канал признается главным источником информации и надежным способом верификации получаемых сведений.

В целом следует отметить удобную навигацию толкового онлайн-словаря Дуден [4], предоставляющего сведения о той или иной лексической единице относительно правописания, значения, грамматики, происхождения, синонимов и/или антонимов, произношения, типичных сочетаний и т.д. Изучение студентами структуры словарной статьи этого словаря может быть организовано преподавателем на одном из первых занятий, например, в игровой форме: какая команда/группа быстрее найдет правильное произношение слов *die CPU* ‘центральный процессор’, *der Debugger* ‘(программа-)отладчик’, *das Relais* ‘реле’, и т.д.; сколько значений имеет глагол *laufen* и может ли он использоваться в IT-области; с какими глаголами может употребляться лексема *die Daten* ‘данные’; какого рода имя существительное *Computervirus* ‘компьютерный вирус’ и есть ли у него синоним; есть ли у лексемы *der Bus* «компьютерное» значение; есть ли множественное число у существительного *Relais* ‘реле’; как спрягается глагол *herunterladen* ‘загружать, скачивать’ в настоящем времени в индикативе и т.д.

Таким образом, электронные толковые словари могут стать надежным «помощником» для преподавателя в процессе обучения немецкому языку на неязыковых специальностях, а для студентов неязыковых специальностей – надежным источником как сведений об изучаемом языке, так и в определенной степени профессиональных знаний.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Buhlmann, R. Handbuch des Fachsprachenunterrichts : unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen / R. Buhlmann, A. Rearn. – 6., überarb. und erw. Aufl. – Tübingen : Narr, 2000. – 468 S.
2. Кузнецов, А. М. Компонентный синтез как способ верификации словарных дефиниций / А. М. Кузнецов // Теория языка и словари : материалы всесоюз. конф., Звенигород, 1–3 окт. 1987 г. / редкол.: Ю.Н. Караулов (отв. ред.) [и др.]. – Кишинев, 1988. – С. 159–162.
3. Кутина, Л. Л. Термин в филологических словарях (к антитезе: энциклопедическое–филологическое) / Л. Л. Кутина // Проблематика определения терминов в словарях разных типов ; редкол.: С. Г. Бархударов [и др.]. – Л. : Наука, 1976. – С. 19–30.
4. Duden. Das Große Wörterbuch der deutschen Sprache [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://duden.de>. – Дата доступа: 15.02.2020.

О. Н. КОМАРОВА

Беларусь, Брест, Средняя школа № 7 г. Бреста

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Согласно нормативным документам главной целью обучения иностранным языкам является формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения. Таким образом, формирование коммуникативной компетенции становится приоритетной задачей урока иностранных языков. Для достижения поставленной цели учитель на уроках применяет различные методы, технологии и приемы стимулирующие речемыслительную активность учащихся.

Условия для активной устной практики учащихся возможно создать с помощью введения проблемной ситуации, игровыми заданиями. Для решения коммуникативной задачи наиболее эффективными видятся следующие приемы:

1. «Настроение» («Пейзаж – зеркало настроения», «Пословицы – зеркало настроения»). С одной стороны, эти приемы позволяют выявить эмоциональное состояние учеников, проблемы, которые их беспокоят, с другой – способствуют активизации устной речи, побуждают самостоятельно конструировать фразы на немецком языке. Покажем это на примере использования приема «Пейзаж – зеркало настроения». Каждый ученик получает картинку с изображением пейзажа. Учитель предлагает ученикам указать то место на картинке, в котором они хотели бы сейчас оказаться, и прокомментировать по-немецки свой выбор.

2. Интересным кажется прием «Телеграмма». Общая учебная цель использования данного приема – анализ и оценка, рефлексия своей деятельности учащимися. Специальная предметная цель – развитие навыков говорения и письма на иностранном языке. Учащимся предлагается написать по-немецки телеграмму из 10-15 слов своим родителям об уроке немецкого языка. Учащиеся в течение 2-3 минут составляют телеграмму. Затем все ученики зачитывают свои телеграммы. После этого учитель подводит общий итог.

Примеры «телеграмм», составленных учащимися:

- «Deutschstunde war interessant. Ich habe etwas über Berlin erfahren»

(«Урок немецкого интересный. Узнала кое - что о Берлине»).

- «Neue Wörter sind lang. Zu Hause werden wir zusammen lernen.»

(«Новые слова очень длинные. Дома будем учить вместе»).[1]

3. Прием «Неоконченные предложения» также может быть применен с целью формирования коммуникативной компетенции. Помимо формирования рефлексивных умений учащихся, он способствует формированию навыков устной речи и грамматических навыков (использование в речи придаточных предложений). Учащимся предлагается закончить фразы (на уроке они записаны по-немецки и говорить учащиеся должны, разумеется, по-немецки):

- Сегодня на уроке я узнал, что...(Ich habe erfahren, dass....)

- Самым трудным для меня было...(Schwer war für mich.....)

- По моему мнению.....(Meiner Meinung nach.....)

Данный прием успешно применяется и для обсуждения прочитанного текста. В этом случае неоконченные предложения могут выглядеть так:

- Главная мысль текста состоит в том, что....

- По моему мнению, текст информативен (поучителен), так как ...

- Больше всего мне в тексте понравилось

Свою эффективность также доказали коммуникативные карточки-ситуации, активно применяемые на учебном занятии. Данный вид заданий предполагает высказывание учащихся по ситуации, например:

Deine Schwester hat bald die Hochzeit. Was ziehst du an? (по теме «Одежда»).

Du bist fremd in dieser Stadt. Wie fragst du nach dem Weg zum/zur... (по теме «Ориентирование в городе»).

Du bist in der Lebensmitteleinkauf. Du möchtest Milch, 200 gr Kase, Brot und eine Tafel Schokolade kaufen. Welche Fragen stellst du an die Verkäuferin? (по теме «Покупки», «В магазине»).

Кроме того, особое место при организации учебного занятия отводится монологическим и диалогическим высказываниям учащихся по пройденным темам. Активное ролевое изучение любой программной темы доказа-

ло свою эффективность по сравнению с пассивным механическим зазубриванием. В этой связи используется простой прием: выбор учащимися роли в соответствии с изучаемой темой. Например, при изучении темы «Охрана природы» или «Экология» возможные следующие роли учащихся:

Роль первая: Я – птичка. Спасите меня, люди

Роль вторая: Я – планета Земля. Я – в опасности.

Роль третья: Я – цветочек. Не рвите меня люди.

Роль четвертая: Я – олененок Бемби. Не надо на меня охотиться.

При изучении темы «Погода», каждому из учащихся была дана возможность побыть диктором телевидения и рассказать про погоду на неделю, используя изученную лексику и выражения [1].

Диалогические и монологические высказывания учащихся с инсценировкой вызывают большой интерес у учащихся разных возрастов, где они на практике могут применить и свои артистические умения, таланты и возможности, расширить свой лексический запас по изучаемой теме. Задача учителя состоит в том, чтобы создать условия для практического овладения языком для каждого учащегося, проявления активности, творчества.

4. Актуально и эффективно использование на уроках иностранного языка песенного материала. На уроке иностранного языка песни могут быть использованы:

1) для фонетической зарядки на начальном этапе урока;

2) для более прочного закрепления лексического и грамматического материала;

3) как стимул для развития речевых навыков и умений;

4) как своего рода релаксация в середине или в конце урока, с целью снятия напряжения и восстановления работоспособности учащихся.

Использование песен стимулирует мотивацию и способствует лучшему усвоению языкового материала благодаря действию механизмов непроизвольного запоминания. В рамках недели немецкого языка в Бресте предоставляется возможность пригласить на уроки немецкого языка учителя из Германии Фолькера Янсена. На таких уроках учащиеся не только поют песни, но слышат немецкую речь от носителя языка, узнают новые лексические выражения и слова, решают коммуникативные задачи путем диалога-общения с немецким учителем и показывают свои музыкальные таланты. Песни как один из видов речевого общения являются средством более прочного усвоения и расширения лексического запаса. В песнях уже знакомая лексика встречается в новом контекстуальном окружении, что помогает ее активизации [2].

Таким образом, активные методы преследуют одну цель: оказать социально-психологическое воздействие на личность, способствовать развитию и совершенствованию ее коммуникативной компетентности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
2. Казарцева, О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учеб. пособие / О. М. Казарцева, – М. : Флинта : Наука, 1998. – 496 с.

Ю. В. КОРЖЕНЕВИЧ

Беларусь, Пинск, Полесский государственный университет

**СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ЕГО ПОТЕНЦИАЛ
В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Методика, как наука, не стоит на месте, а постоянно развивается. Те методы и технологии обучения, которые несколько десятилетий назад считались «новыми» или «инновационными» (электронное обучение, дистанционное обучение, обучение с применением ИКТ) сегодня уже прочно вошли в образовательный процесс. Однако, приходится признать, что традиционная модель обучения уже не соответствует современным тенденциям развития общества и требованиям, предъявляемым к качеству образования на данном этапе, для которого характерно бурное развитие цифровых и мобильных технологий, обширные миграционные процессы, необходимость постоянного обучения, появление новых форм дистанционной работы.

Данный факт заставил исследователей обратиться к поиску более современных направлений в преподавании в целом и иностранных языков в частности, что и привело к появлению новой технологии – смешанного обучения (blended learning). Данный термин появился в лингводидактике около 14 лет назад и представляет собой весьма перспективное направление.

По своей сути смешанное обучение – это такой образовательный подход, который совмещает традиционное обучение с дистанционным и онлайн-обучением [4].

Особенностью данного формата является то, что учащиеся получают знания не только от преподавателя в традиционной форме, но и в процессе самостоятельного обучения с помощью современных информационных технологий.

Научными исследователями института Клейтона Кристенсена (США) были обоснованы две основные модели (ротационная и гибкая), в рамках которых осуществляется смешанное обучение. Ротационная модель представлена аудиторными занятиями с периодическим переключением деятельности учащихся на онлайн-среду и делится на 4 подвиды: «смена рабочих зон», «смена лабораторий», «перевернутое обучение», «индивидуаль-

ный маршрут» [3, с. 119]. Гибкая модель, в отличие от ротационной, целиком основана на онлайн-обучении [2, с. 60].

Нельзя не отметить основные преимущества технологии смешанного обучения, к которым можно отнести расширение кругозора и повышение мотивации учащихся, оптимизацию распределения средств и времени, высокую интерактивность и индивидуализацию образовательного процесса [5].

Все вышеперечисленное особенно важно применительно к процессу обучения иностранному языку. Специфика преподавания данной дисциплины требует от участников образовательного процесса живого реального общения «лицом к лицу». Однако практика преподавания показывает, что сегодня одних аудиторных занятий недостаточно, и поэтому преподаватели активно добавляют к традиционным формам онлайн-обучение, которое позволяет реализовать индивидуальный подход, повысить интерес учащихся к изучаемому материалу, а также уделить больше времени слабым студентам, нуждающимся в дополнительном внимании преподавателя. И, конечно, немаловажным аспектом является самостоятельная работа учащихся, которую можно сделать более эффективной с помощью дистанционного обучения, характеризующегося высокой степенью интерактивности.

Таким образом, сочетая в себе преимущества и исключая недостатки каждого из отдельно взятых знакомых нам методов (дистанционного обучения, обучения в классе/аудитории и обучения через Интернет), модель смешанного обучения позволяет преподавателям выстроить гибкий и максимально эффективный процесс обучения с учетом индивидуальных особенностей студентов и обеспечить интерактивное взаимодействие, задействовав все функциональные возможности технологической платформы вуза [1, с. 26].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авакова, Э. Р. Концепция смешанного обучения (blended learning) РКИ в вузах Армении: возможности реализации и перспективы / Э. Р. Авакова // *International Academic Journal "Web of Scholar"*. – 2018. – Vol.3. №5 (23). – С. 25–27.
2. Лебедева, М. Ю. Смешанное обучение РКИ: ограничения, модели реализации и перспективы / М. Ю. Лебедева // *Педагогический журнал Башкортостана*. – 2016. – №5(66). – С. 59–65.
3. Оськин, Д. А. Смешанное обучение как стратегия образования в «Университетах 3.0» / Д. А. Оськин, Т. Л. Майборода, Л. В. Луцевич, Т. Г. Зорина, А. А. Кравченко [Электронный ресурс] // *Vzdelávanie a spoločnosť III*. 2018. – Режим доступа: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova10/subor/Majboroda>. – Дата доступа: 20.09.2018.
4. Horn, M. B. Blended Learning / Michael B. Horn [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.christenseninstitute.org/key-concepts/blended-learning-2/>. – Date of access: 20.01.2018.

5. Singh, H. A white paper: achieving success with blended learning / H. Singh, C. Reed [Electronic resource] // American society for training and development, 2001. – Mode of access: <https://maken.wikiwijs.nl/userfiles/f7d0e4f0bd466199841ede3eea221261.pdf>. – Date of access: 15.12.2019.

А. В. КУЛЕШОВ

Россия, Москва, Российский государственный аграрный университет –
Московская сельскохозяйственная академия имени К. А. Тимирязева

ВИРТУАЛЬНОЕ РАБОЧЕЕ МЕСТО СТУДЕНТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время рабочее место студента все чаще становится виртуальным, т.е. расположенным в сетевом пространстве. Локальные и глобальные сетевые ресурсы уже давно стали обычными ресурсами при обучении иностранному языку. Существует множество виртуальных платформ для полного обеспечения любой учебной деятельности в виртуальном пространстве.

Инструментально сетевые ресурсы можно разделить на следующие категории: лингвистические, презентационные, коммуникативные и творческие.

Языковые ресурсы помогают формированию языковой компетенции, помогая студенту ознакомиться с языковыми шаблонами и казуальностью иностранного языка. Самым простым и незаменимым примером языкового ресурса является многоязычный онлайн словарь Мультитран. Словарь, несомненно, является необходимой частью любого занятия по иностранному языку. Однако словарь Мультитран дает возможность увидеть все многообразие возможных переводов слова в разных сферах, его употребления в устойчивых выражениях и устной речи.

К презентационным ресурсам можно отнести разнообразные мультимедийные ресурсы, которые, прежде всего, формируют рецептивные умения студентов. Эти ресурсы могут быть использованы в заданиях на тренировку чтения или аудирования. Возможны и коммуникативные типы заданий. Типичным представителем такого рода ресурсов является общедоступный YouTube, разнообразные подкасты и блоги.

Коммуникативные ресурсы обеспечивают общение не только студентов с преподавателем или студентов между собой, но и студентов с носителями языка. Даже простой чат студентов с преподавателем на иностранном языке может быть отличной практикой. Образовательные чаты со студентами и преподавателями из других стран имеют большое значение для развития иноязычной коммуникативной компетенции. Примером таких

ресурсов может быть сайт Babchat, специализирующийся на чатах для тех, кто изучает иностранные языки и культуры.

Творческие ресурсы имеют наибольшее значение для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, так как творческая деятельность на иностранном языке направлена на формирование всех составных частей этой компетенции. Творческие задания могут быть индивидуальными и индивидуально-групповыми проектами. К индивидуально-групповым проектам относятся возможности совместного создания одной или нескольких тематических презентаций студентов, размещаемых в сети, на серверах онлайн-презентаций, таких как GoogleSlides, Hupersay или Ublisher [1, с. 138].

На подобных сервисах можно в одном пространстве создавать и хранить сразу несколько презентаций, доступных для редактирования и просмотра. Это дает возможность организовывать такие пространства для отдельных групп студентов, где они смогут создавать или выкладывать свои презентации. Общий доступ, наряду с возможностью оставлять комментарии или участвовать в общем чате (обязательно на изучаемом иностранном языке), позволяет всем членам группы и преподавателю в любое время увидеть результаты творчества других членов группы, оценить промежуточные результаты и вовремя скорректировать недочеты, как лингвистического, так и структурного и профессионального характера. Такая возможность превращает индивидуальную работу в групповую, сохраняя ее самостоятельный характер. С одной стороны, это стимулирует самостоятельное развитие обучающихся, а с другой стороны, позволяет развивать профессиональные коммуникативные навыки за счет обсуждения между членами группы профессиональных сторон их презентаций, советов по работе с источниками, переводу и использованию профессиональной терминологии, которые члены группы дают друг другу на иностранном языке. Такой подход создает особую среду для реализации проектной деятельности. Так как все студенты одной группы специализируются в одной и той же профессиональной области, то они смогут осуществлять профессиональный контроль и саморегуляцию развития каждого индивидуального проекта за счет совокупных профессиональных знаний всех членов группы. Это является наиболее близкой эмуляцией командной деятельности научно-исследовательской группы, к работе в которых должны быть готовы будущие студенты.

Участие преподавателя в этом случае является асинхронным и нефокусным, но при этом абсолютно необходимым для коррекции возможных ошибок в текстах презентаций и в коммуникации членов группы, что также имеет методическое значение при формировании иноязычной комму-

никативной компетенции. Индивидуально-групповое проектирование представляется более эффективным, чем просто индивидуальное.

Еще одним важным средством творческой деятельности является ресурс Padlet. По сути Padlet представляет собой бесконечный набор виртуальных досок.

Виртуальная доска Padlet позволяет разместить следующие образовательные ресурсы:

- текстовые материалы для изучения темы (лекции, практические и лабораторные работы, контрольные вопросы, материалы для самостоятельной работы и другие);
- презентации;
- опросы /анкеты /тесты и их результаты;
- мультимедийные материалы (аудио-, видеоконтент);
- ссылки на дополнительные источники информации по теме;
- дополнительные приложения: рисунки, карты и т. п. [2, 152].

Такое многообразие ресурсов, размещенных на одном сервисе, предполагает бесконечные вариации его использования для индивидуальной и индивидуально-групповой проектной деятельности.

Благодаря развитию технологий для доступа к упомянутым выше ресурсам не требуется отдельный компьютерный класс. Сегодня популярность набирает так называемое мобильное образование, то есть использование мобильных устройств в качестве точек доступа к сетевым ресурсам. Так как большинство студентов обеспечены мобильными устройствами, то превратить любую группу с компьютерный класс в настоящее время довольно несложно [3, 72]. Главное, чтобы выбранные преподавателем для занятий сетевые ресурсы обладали кросс-платформенностью, то есть были совместимы со всеми типами мобильных устройств. И тогда в распоряжении преподавателя в любой момент может оказаться лингафонный класс, проектная мастерская или кинозал.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кулешов, А. В. Организация индивидуально-групповой проектной деятельности при обучении иностранному языку магистрантов аграрного вуза с использованием сетевых ресурсов / А. В. Кулешов, А. М. Горохова // Электротехнологии и электрооборудование в АПК. – 2019. – №2 (35). – С. 136–140.
2. Галкина, Е. А. Возможности сетевого сервиса Padlet для организации групповой работы студентов с целью повышения их мотивации к обучению / Е. А. Галкина // Проблемы модернизации образовательных программ при переходе на актуализированные федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС ВО 3++) на основе профессиональных стандартов. – Самара: Самарский государственный институт культуры. 2018. – С. 147–153.

3. Кудрявцев, А. В. Новые возможности использования мобильных устройств в учебном процессе вуза / А. В. Кудрявцев // Педагогическое образование в России. 2015. – № 7. – С. 71–76.

Л. Е. ЛЕВОНЮК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ ВУЗА

Сегодня знание иностранных языков имеет большое значение в системе межкультурных коммуникаций в области политики, бизнеса, науки и культуры. В то же время значительно возрастает роль иностранного языка в процессе интеграции образовательных учреждений Беларуси в мировое пространство. В связи с чем, возникает необходимость использования современных форм и методов обучения иностранному языку, которые обеспечивают максимально эффективную реализацию программы подготовки будущих специалистов.

В последние годы в значительной степени переосмыслена роль дисциплины «Иностранный язык» в развитии профессионального сознания студента неязыкового вуза и становления на этой основе современной профессиональной личности «как личности, полноценно реализующейся в профессии, через профессию, создающей ценности этой профессии» [1, с. 258].

Современные требования к подготовке специалиста неязыкового профиля включают в себя не только ряд таких компетенций, как способность к самообразованию, владение инновационными технологиями, понимание перспектив и возможностей их использования, умение принимать решения самостоятельно, адаптироваться к новым социальным и профессиональным условиям, навыки работы в команде, умение справляться со стрессом, но и необходимость владения одним и более иностранными языками на высоком профессиональном уровне [2, с. 120].

В связи с ограниченностью учебного времени, отводимого на изучение иностранного языка, встает вопрос о поиске эффективных и наиболее рациональных способов организации языкового образования студентов, направленных на формирование у них иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Одной из наиболее эффективных современных образовательных методик, включающих в себя параллельное обучение как иностранному языку, так и профильному предмету, является методика предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning – CLIL),

применение которой, по нашему мнению, способствует формированию необходимых компетенций у студентов неязыковых факультетов вузов, в том числе и иноязычной коммуникативной компетенции в рамках изучаемой специальности.

Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) – это двунаправленный компетентностный подход к обучению, в котором иностранный язык используется для преподавания как основного предмета, так и для изучения самого языка. Таким образом, CLIL подразумевает параллельное изучение специальных предметов и иностранного языка.

Среди особенностей методики CLIL нам представляется возможным выделить три основные:

а) изучение иностранного языка, интегрированного в содержание самого предмета, когда студенты изучают иностранный язык посредством облегченного содержания предмета;

б) CLIL может применяться в различных социально-языковых и политических контекстах и относится к любому языку, возрасту и уровню образования, тем самым отвечая европейским образовательным программам, в которых утверждается, что многоязычие и поликультурность содействуют интеграции, пониманию и мобильности европейцев;

с) CLIL является подходом, который предполагает развитие социальных, культурных, познавательных, лингвистических, академических и других навыков обучения, которые в свою очередь способствуют высоким достижениям в области изучения, как самого предмета, так и языка. [3, с. 11–12].

Существует несколько моделей CLIL, но нам хотелось бы подробнее остановиться на вспомогательном интегрированном обучении предмету и языку. Данная модель обучения предполагает параллельное преподавание специальных предметов и иностранного языка, при этом акцент делается на развитие знаний и умений для использования языка в целях обеспечения мыслительных и речевых процессов на иностранном языке в сфере будущей профессиональной деятельности. В процессе предметно-языкового интегрированного обучения обучающиеся приобретают умение активно использовать иностранный язык для делового общения и работы по избранной специальности.

При обучении студентов неязыковых факультетов Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина преподавателями кафедры иностранных языков широко используется методика CLIL как на занятиях, так и во внеаудиторной работе. Иностранный язык в университете является отдельной учебной дисциплиной, непосредственно связанной со специальностями факультетов и профильными предметами.

На занятиях по иностранному языку предметно-языковое интегрированное обучение осуществляется на основе работы с учебно-

методическими комплексами по специальности, составленными преподавателями кафедры.

Данные УМК направлены на усвоение студентами терминов по специальности, общенаучной лексики, грамматических форм и синтаксических конструкций, характерных для того или иного типа профессионального дискурса. Усвоение языкового материала происходит на основе работы с иноязычными текстами по основным и смежным дисциплинам профессиональной подготовки студентов. Важно отметить, что тексты содержат, как учебный материал, изученный студентами ранее на родном языке, так и дополнительную информацию, которая способствует не только развитию знаний обучающихся по специальности, но и знакомству студентов с социально-культурными особенностями страны изучаемого языка, что, на наш взгляд, способствует всестороннему развитию личности будущего специалиста.

Что касается внеаудиторной работы, то она проводится в виде работы студенческих научных кружков и научно-исследовательских групп, круглых столов, мини-конференций, on-line конференций, дискуссий, диспутов и проектной деятельности.

Таким образом, предметно-языковое интегрированное обучение представляет собой уникальную методику обучения студентов профильным предметам через иностранный язык, а также обучение иностранному языку через сам предмет. Важно отметить, что данная методика вызывает большой интерес не только у преподавателей иностранных языков, но также у педагогов, владеющих иностранным языком и преподающих свой профильный предмет в вузе. Поскольку такие преподаватели-предметники способны обучать не только своему профильному предмету на иностранном языке, но также включать в свой урок элементы коммуникативной методики обучения иностранному языку.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Яроцкая, Л. В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз) / Л. В. Яроцкая // Монография. – М. : ТРИУМФ, 2016. – 320 с.
2. Самойлова, Е. В. Актуальные проблемы и перспективы преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей вузов в рамках интегрированного подхода / Е. В. Самойлова, О. В. Назарова, Н. С. Корнилецкая // Интеграция образования. – 2014. – №2. – С. 117–123.
3. Mehisto, P. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education / P. Mehisto, D. Marsh, M. Frigols // Macmillan Oxford, 2008. – P. 240.

Л. М. МАКСИМУК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В основании любой философии образования заложены те или иные утверждения о природе человека, общества, индивидуального и общественного познания. Каждый компонент педагогической культуры включает антропологическую составляющую. Сущность антропологической модели заложена в общеизвестном принципе, который заключается в том, что каждый человек достоин уважения, помощи и поддержки и выступает базовым основанием для построения педагогических теорий, стратегий, парадигм образования. Еще древние мыслители Конфуций, Сократ, Платон, Аристотель, Августин и др., обосновывая свое понимание воспитания и обучения, ссылались на природу человека в собственной ее трактовке или понимаемой согласно авторитетам и традициям.

Антропологическое мышление в педагогике имеет богатую традицию. Я.А. Коменский, системно изучая человека с позиции его образования, обосновал возможность и необходимость обучать всех всему. Главная идея педагогической антропологии по Канту – понимание целостности, всей широты и многообразия человеческой жизни [1, с. 53].

Перспективные тенденции языкового образования Республики Беларусь, связанные с ее вхождением в общеевропейское образовательное общество, потребовали расширения функции учебной дисциплины «Иностранный язык».

В настоящее время большое внимание уделяется антропологической модели при обучения иностранным языкам. Термин «антропологическая модель», как и «антропологический подход» (вслед за человекоцентрированным подходом К. Роджерса к образованию) подчеркивает не только идею целостно, комплексно функционирующего в процессе обучения человека, но и предполагает организацию реального процесса обучения, центрированного на обучающемся, свободно и ответственно реализующего свой человеческий, духовный потенциал [4]. Такие понятия как «человек в языке», «языковая личность», «вторичная языковая личность» становятся исходными при рассмотрении процессов обучения иностранному языку.

Основная цель обучения иностранному языку заключается в формировании и развитии иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для участия в диалоге культур и цивилизаций современного мира.

Формирование и развитие иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции специалиста в условиях обучения в неязыковом вузе реализуется в рамках парадигмы, учитывающей не только требования социума, но и индивидуально-психологические личностные свойства обучаемого. Основными ее компонентами являются мотивационно-ценностный, содержательный, процессуально-управленческий, коммуникативный, каждый из которых, оставаясь элементом системы, имеет собственное наполнение и функциональное содержание.

Важным фактором усвоения студентами языковых знаний является мотивация учебной деятельности. Без учета мотивационной сферы личности успешность любых методических приемов при обучении иностранному языку представляется весьма проблематичной.

Современные требования к практическому владению иностранным языком в непрофильном вузе направлены на переосмысление целей и задач языкового обучения, создание учебных программ и учебных пособий, учебно-методических комплексов, разработанных в соответствии с целью и задачами обучения иностранному языку на неязыковых специальностях. Введение в образовательный процесс гибких учебных программ по учебной дисциплине «Иностранный язык» позволяет не только повысить эффективность обучения, но и изменить картину личной заинтересованности и самостоятельности при выполнении как аудиторных, так и внеаудиторных форм работы со студентами. Эффективность модели достигается различными средствами активизации обучения иностранному языку на занятиях (конференции, дискуссии, деловые игры, создание личностно-значимых ситуаций и т.д.). Активизация учебной языковой деятельности студентов путем насыщения содержания изучаемого материала профессионально-ценностными смыслами, внедрения педагогических технологий и современных методов обучения способствует целенаправленному формированию и развитию иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции.

Формирование и развитие иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции достигается в том случае, если спроектирована и методологически обоснована модель обучения иностранному языку, разработаны соответствующие педагогические технологии и выявлены оптимальные условия их внедрения в практику.

В связи с этим важным направлением в методике преподавания иностранных языков становится обучение на основе теоретических положений межкультурной коммуникации и рассмотрение обучающегося как субъекта межкультурной коммуникации в процессе обучения. В этом плане особое внимание уделяется решению таких задач как повышение статуса студента в образовательном процессе и осознание им личной ответственности

за результаты обучения; повышение мотивации в преподавании и изучении языков и культур; усиление развивающих и когнитивных аспектов обучения иностранному языку, связанных с формированием у студентов языковой и концептуальной картины мира.

Наш многолетний опыт показывает, что формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов непрофильных специальностей будет более эффективным при активном включении в образовательный процесс интерактивных технологий и создании комплексной системы обучения иностранному языку в неязыковом вузе, обогащении практико-ориентированными формами и методами обучения, осуществлении педагогической поддержки профессионального становления студентов с использованием потенциала изучаемой дисциплины.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Губин, В. Д. Философская антропология: учебное пособие / В. Д. Губин, Е. Н. Некрасова. – М. : СПб. : Университетская книга, 2000. – 240 с.
2. Пассов, Е. И. Основы коммуникативного метода обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
3. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 2012. – 320 с.
4. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
5. Степин, В. С. Философия науки и философская антропология / В. С. Степин. – М. : Высшая школа, 1992. – 191 с.

А. Ф. МУХАМАДЬЯРОВА

Россия, Казань, Казанский федеральный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ СОСТАВЛЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО / КОЛЛОКАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ СЛОВА

Цель обучения иностранным языкам состоит в развитии письменных и устных форм общения. Как отмечают Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, «владение лексикой иностранного языка в плане семантической точности, синонимического богатства, адекватности и уместности ее использования является неотъемлемой предпосылкой реализации этой цели» [1, с. 287].

С развитием корпусной лингвистики взгляд на язык и обучение иностранным языкам начал меняться, так как возникла возможность проверять предположения с помощью огромных массивов текста. Начали большее внимание уделять сочетаемости слова, коллокациям, чанкам.

Корпус текстов позволяет избегать категорической оппозиции правильно / неправильно в отношении лексики по немецкому языку и перейти

на вероятностную употребляемость высказывания. В связи с этим мы переходим от слова к словосочетанию, а значит, исследуем коллигационную (морфосинтаксическую) и коллокационную (лексико-фразеологическую) сочетаемость [2].

Мы придерживаемся точки зрения Дж. Синклера, что единицы смысла (units of meaning) заключены в словосочетаниях и фразах. Слова существуют внутри окружения, если только это, например, не термины или представители животного или растительного мира [3].

В методике преподавания иностранных языков особое место отводится коллокациям. Под термином коллокация понимается типичное и постоянное окружение данного слова. В корпусной лингвистике термином коллокация определяются статистически устойчивые словосочетания [4, с. 32].

При изучении и составлении упражнений на данную тему используется конкорданс, который предоставляет богатый иллюстративный материал. Следует различать, как отмечает К. Триббл, два вида сочетаемости, которые он показывает на примере слов «корова» и «молоко». Эти два слова находятся в одном ментальном лексиконе. В этом случае речь идет об ассоциативной сочетаемости, в нашей культуре слова «молоко» и «корова» стоят рядом. Второй вид сочетаемости подразумевает, что «корова» может встретиться, а может и не встретиться со словом «молоко» в реальном тексте, и наоборот. Ментальная связь может совпадать со встречаемостью в тексте, но это происходит не всегда [4, с. 34–36].

Для выявления коллокаций следует изучить строки конкорданса, воспользоваться функцией расширенного контекста, так как коллокации могут быть разделены другими словами.

Охарактеризуем способ подготовки лексического минимума с помощью конкордансера AntConc. Программа AntConc является конкордансером, с помощью которого можно вычислить соотношение количества словоформ и словоупотреблений, относительную частоту слов, выявить коллокаты. Функция «Список слов» (Word List) позволяет составить частотный список. Словоформы нужно лемматизировать либо вручную, либо использовать программы-лемматизаторы, например, Morphy. Тексты следует отбирать аутентичные, например, из немецкоязычных электронных СМИ (Deutsche Welle, Süddeutsche Zeitung, Deutsch Perfekt, Spiegel Online). Отобранные тексты следует преобразовать в формат .txt и перейти на кодировку UTF8. После этого можно перейти к формированию частотного списка, лемматизации и верификации полученных данных с определенной авторитетной базой данных (для немецкого языка – это база Profile Deutsch, которая является источником тематической лексики, соответствующей требованиям Общеевропейский компетенций обучения иностранным языкам) и провести сопоставительный анализ двух списков.

Нужно отметить, что в методике преподавания иностранных языков рассматриваются и изучаются не только отдельные слова, а словосочетания, что неизбежно ведет к рассмотрению коллокационной сочетаемости. Благодаря корпусным технологиям, как преподаватели, так и студенты имеют возможность составлять лексический / коллокационный профили слова.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова, Н. Д. Теория и методика обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и ф-тов ин.яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2009. – 336 с.
2. Гвишиани, Н. Б. Полифункциональные слова в языке и речи: учеб. пособие / Н. Б. Гвишиани. – М. : Высш. школа, 1979. – 200 с.
3. Sinclair, J. The search for units of meaning / J. Sinclair // *Textus*. – 1996. – № 9 (1). – P. 75–106.
4. Scott, M. Textual Patterns: key words and corpus analysis in language education: *Studies in Corpus Linguistics* / M. Scott, C. Tribble // Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins, 2006. – 200 p.

И. Ф. НИЗАМИЕВА, А. Ф. МУХАМАДЬЯРОВА

Россия, Казань, Казанский федеральный университет

КОЛЛАБОРАТИВНОЕ ПИСЬМО В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В мире научно-технического прогресса получение образования носит не просто познавательный характер, но и предстаёт перед нами как уникально-продуманный процесс, включающий в себя работу с инновационными методами и средствами по получению невосполнимого запаса знаний, расширению кругозора и овладению ценными умениями и навыками, которые будут применяться новыми поколениями специалистов. В данный момент учебный процесс с каждым днем приобретает новые краски, внедряются новые методики обучения, образовательные стандарты меняются. Одним из таких новшеств является коллаборативное письмо.

Под коллаборативным письмом подразумевается производство текстов в группе либо в команде, состоящей из нескольких людей. В данном случае основополагающим является тот факт, что учащиеся согласовывают содержание и формулировку текста до отдельных составных элементов совместно. Однако следует отметить, различная степень кооперативности, характеризующая различные этапы совместного создания текста и различные уровни коллаборативного процесса, оказывают влияние на качество процесса написания и создаваемого продукта.

Фундамент образования группы по совместному письму и производству абсолютно нового текстового материала выдвигают три основные вида деятельности, на которых базируется процесс образования письма: взаимодействие при планировании, взаимодействие при формулировке и написании, взаимодействие при оценке и пересмотре материала [1, с. 5–6].

Основными видами деятельности при коллаборативном письме называют составление совместного документа, интенсивное сотрудничество между членами группы, а также совместное принятие решений и ответственность за творческий документ. Как форма работы в институциональном обучении два последних пункта, сотрудничество и общая ответственность за конечный продукт, имеют особое значение, поскольку конечный продукт является основой оценки эффективности всех членов группы. Таким образом, термин «коллаборативное письмо» определяется как активное сотрудничество в авторских группах для создания совместного произведения [2, с. 3].

Среди преимуществ коллаборативного письма выделяют тот факт, что оно позволяет уменьшить весьма проблемный познавательно утомительный и трудоёмкий процесс написания для тех людей, которые изучают иностранные языки. Благодаря совместной работе, общему подробному анализу предложений и составлению структурированного текста члены кооперативной группы извлекают из этой деятельности орфографические, грамматические, лексико-семантические и культурные знания. Кроме того, нет необходимости нести ответственность за весь написанный материал, т.е. участники данной коллаборации имеют возможность разделить ответственность за положительные и отрицательные результаты с другими членами группы. Вместе хорошо функционирующие и более сплочённо работающие группы доказывают на своём примере, что члены данной коллаборации лучше осведомлены о процессе своего написания и о том, как они работают. Следовательно, они могут корректнее организовать все процессы написания работы. Такой интерактивный подход положительно влияет и на языковые процессы, и благодаря всем этим процессам продукт совместного написания становится более качественным.

Перейдём к отрицательным сторонам коллаборативного письма. Чем больше участников, тем больше разнообразных идей, многогранных мыслей и, следовательно, возникающих конфликтов по этому поводу. В данный момент разумным является нахождение общего решения выдвинутой проблемы, умение прийти к компромиссу, и основополагающим являются терпимость и уважение чужих мнений. Кроме этого среди проблем выделяют доминирование кого-то на фоне остальных, дискриминацию по различным критериям, неоднородность в отношении знаний, умений и навыков, несоответствие ожиданий по отработке ролей, стремление выполнить всё индивидуально, не распределяя обязанности и не обговаривая всё вме-

сте с коллаборацией. Трудности в группе снижают качественность материала, отрицательно влияют на атмосферу в коллективе, отталкивают человека от желания творить что-то необыкновенное. Движущей силой любой сплочённой группы являются обдуманые точные задачи [1, с. 6–7].

Таким образом, при коллаборативном письме участники объединения концентрируют своё внимание вокруг общего материала и обдумывают то, как можно объединить результаты своих исследований в одном совместном документе. Каждый высказывает своё мнение, и в результате этих дискуссий при необходимости в документ вводятся изменения. Учитель либо наставник ходит между группами, давая советы и предложения или исправляя отдельные ошибочные места. Законченный документ еще раз подвергается общему контролю и обсуждению.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Würffel, N. Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren / N. Würffel. – Mode of access: <file:///C:/Users/HP/Downloads/Kooperatives%20Schreiben%20im%20Fremdsprachenunterricht.pdf>. – Date of access: 29.01.2020.
2. Odendahl, W. Vom Korrektor zum Koordinator: Web-basierte Online-Kollaboration im Aufsatzkurs / W. Odendahl // Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien, Publisher: Narr, Editors: Susanne Schneider, Nicola Würffel. – 2007. – S. 1–27.

Д. В. НОВИК, Е. О. ПОЛИЩУК

Беларусь, Брест, Брестский государственный технический университет

КОНТРОЛЬ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ПЕРВОЙ И ВТОРОЙ СТУПЕНЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Современное развитие общества требует высокообразованных специалистов, знающих иностранные языки. Для плодотворного сотрудничества со специалистами из разных стран и в разных областях необходим, в первую очередь, высокий уровень владения устной речью, т.к. коммуникативные умения являются основными для процесса официального и неофициального общения.

Для определения уровня усвоения студентами языкового материала за определенный промежуток времени необходим контроль выполнения конкретных задач [1, с. 151]:

– получить информацию о результатах работы студента или группы студентов;

- определить результаты своей работы по обучению студентов;
- наметить основные направления по дальнейшему обучению [2, с. 472];

Самым обычным на занятиях по обучению иностранному языку является оценивание иноязычной коммуникативной компетенции, которое представлено в первую очередь текущим контролем.

Текущий контроль проводится регулярно на всех занятиях и проходит в устной и письменной форме для проверки учебного материала. Данный контроль, как правило, занимает не очень продолжительный период времени и может представлять текущую аттестацию. Текущий контроль включает все проходимые учебные темы с целью систематической проверки учебной деятельности студента, оптимизации его самостоятельной работы, его отношения к предмету, качеству учебной деятельности, оценки уровня коммуникативных компетенций.

Промежуточный контроль проводится по окончании каждого семестра. Он может проходить в устной и письменной форме или комбинированно – в устно-письменной. Тест как письменная форма контроля проверяет владение следующими видами речевой деятельности: чтение, аудирование, письмо. Этот контроль представляет собой проверку владения навыками и умениями по всем темам и учебным планам семестра. Данный контроль может иметь или оценочный компонент, или оценку «зачтено»/ «незачтено». Он проводится в конце каждого семестра. Отметка выставляется как среднее арифметическое всех оценок.

Итоговый контроль проводится по окончании курса обучения иностранному языку. Изначально выполняется тест на проверку следующих видов речевой деятельности: чтение, аудирование, письмо. В устной форме проверяется понимание содержания прочитанного текста профессиональной направленности, содержит беседу по тексту с преподавателем и монологическое высказывание по одной из пройденных тем социально-бытовой сферы общения, а также беседу по ней. Оценка рассчитывается как среднее арифметическое оценок, полученных за выполнение письменной и устной частей.

Письменная форма контроля в вузе проводится в форме компьютерного тестирования, т.е. в процессе выполнения конкретного тестового задания студент должен отреагировать на звуковое сообщение (поставить вопросы к звучащему утверждению / сообщению; исправить верные / неверные утверждения; выразить различные эмоции (удовольствие, согласие, несогласие), т.е. в интерактивном режиме). Данные виды контроля проводятся на первом этапе обучения студентов в вузе.

На второй ступени обучения в вузе проводится аудиторная групповая и индивидуальная работа с преподавателем по специальности магистранта. Самостоятельная работа должна быть связана с учебной магистранта. При

ее организации учитываются интересы и потребности обучающихся (области научной деятельности, участие в международных конференциях и семинарах, контакты с зарубежными специалистами и т.д.). Обучение различным видам речевой деятельности осуществляется в их совокупности и взаимной связи с учетом специфики каждого из них. Определяющим фактором в достижении установленного уровня того или иного вида речевой деятельности является требование профессиональной направленности практического владения иностранным языком.

При оценивании уровня иноязычной коммуникативной компетенции проводится текущий контроль обучаемых в течение всего учебного года.

Текущий контроль может сочетать устную и письменную форму проверки учебного материала. Письменная форма может состоять из небольшого теста или индивидуального перевода. Устная форма может содержать беседу по тексту по специальности или по тексту социокультурной направленности.

Промежуточный контроль проводится по окончании первого семестра и может состоять из письменной и устной формы. Письменный контроль может проводиться в виде теста, перевода, написания эссе, в устной части – в форме беседы по теме социокультурной направленности и научной направленности магистранта.

Итоговый контроль проводится по окончании курса обучения иностранному языку и представлен кандидатским экзаменом. Кандидатский экзамен состоит из письменной и устной части. Письменная часть экзамена представляет собой письменный перевод оригинального текста по специальности со словарем на русский (белорусский) язык в соответствии со стилистическими нормами. По данному вопросу проверяются умения точного понимания прочитанного, владение лексико-грамматическими моделями и научно-технической терминологией по специальности магистранта.

Устная часть экзамена состоит из:

- ознакомительного чтения оригинального текста по специальности без словаря и передачи содержания текста на иностранном или родном языке;
- изложения на иностранном языке оригинального текста социокультурной направленности;
- беседы на иностранном языке по тематике, связанной со специальностью и научной деятельностью магистранта (аспиранта). По данному вопросу проверяется владение определенными навыками устной речи и аудирования, умения вести беседу на определенную тему на иностранном языке.

Контроль уровня развития межкультурной коммуникативной компетенции охватывает такие ее компоненты и составляющие, как языковые, коммуникативно-поведенческие, социокультурные, т.е. включает все, что

входит в понятие культуры иноязычного обучения. При этом в процессе контроля уровня владения языком следует ориентироваться не на абсолютную, а на относительную правильность речи, т.е. достигнутый уровень коммуникативной компетенции необходимо оценивать в зависимости от количества ошибок, а не от решения поставленной коммуникативной задачи [3, с. 182].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ляховицкий, М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий – М. : Высшая школа, 1981. – 159 с.
2. Шубин, А. П. Обучение иностранным языкам: учебное пособие для преподавателей и студентов // А. П. Шубин. – 2-е издание испр. и доп. – М. : Филоматис, 2006 г. – 480 с.
3. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур // Е. И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с.

И. В. ПОВХ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕТИ ИНТЕРНЕТ В ЦЕЛЯХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТУРИЗМ И ГОСТЕПРИИМСТВО»

Туризм и гостеприимство – одна из сфер деятельности, функционирование которой невозможно без использования сети Интернет: именно она является основным средством реализации маркетинговой и рекламной стратегии, направленной на привлечение иностранных туристов. С её помощью бронируются билеты и гостиничные номера, составляются экскурсионные туры и создаётся новый турпродукт. В отличие от печатных СМИ, доступность сети Интернет практически не имеет территориальных ограничений. Несомненным преимуществом Интернета является также более низкая стоимость рекламных площадей, по сравнению с популярными СМИ, а также более широкий охват аудитории. Среди прочих преимуществ необходимо отметить такие функции, как листы рассылки, контекстная реклама, персонализированный показ баннерной рекламы и индивидуального контента.

Знакомство с потенциалом сети Интернет как крупнейшей площадки для ведения туристской деятельности на этапе обучения в вузе способствует не только формированию профессиональных умений будущих специалистов, но и совершенствованию навыков иноязычной

коммуникации в процессе реального общения с представителями зарубежных организаций, оказывающих услуги в сфере туризма и гостеприимства.

Диапазон видов деятельности, осуществляемых с помощью сети Интернет, достаточно широк и охватывает все основные этапы создания, продвижения, реализации и послепродажного сопровождения турпродукта. Так, например, на этапе создания тура студентам необходимо решить вопросы выбора направления, транспортировки, организации питания, проживания и экскурсионного сопровождения.

Используя информацию, полученную с официальных сайтов разных стран (<http://www.italia.it/en/home.html>, <https://www.visitbritain.com/us/en>, <https://www.czechtourism.com/home/>, <https://www.germany.travel/en/index.html> и др.), а также анализируя сообщения в блогах, на специализированных форумах, в социальных сетях и т. п., студенты оценивают туристскую привлекательность выбранного ими региона, планируют целевую аудиторию и виды туризма, наиболее перспективные в контексте его географических, культурных и социально-экономических особенностей. Формат форумов и социальных сетей позволяет обмениваться информацией с потребителями туристских услуг из разных стран, изучая предъявляемые ими требования к сфере туризма и гостеприимства, а также потенциальный спрос на те или иные виды туризма и направления.

Заполнив форму обратной связи на сайтах крупных транспортных компаний, осуществляющих пассажирские перевозки (<https://www.busrental.com>, <https://charter.flixbus.com>, <https://charter-bus-europe.com/en> и др.), или написав на указанный на сайте адрес электронной почты, студенты могут уточнить маршруты, по которым осуществляются перевозки, технические характеристики транспортных средств, стоимость, условия оплаты и предоставления скидок и т.п. Изучив внешний вид сайтов, их информационное наполнение и удобство использования, студенты проводят сопоставительный анализ преимуществ и недостатков компаний и предоставляемых ими услуг, представляя полученный результат в форме ролевой игры, в ходе которой им, как представителям туроператора, необходимо будет решить, с какой из транспортных фирм они предпочли бы сотрудничать, и аргументированно обосновать свой выбор.

Аналогичным образом студенты осуществляют мониторинг объектов размещения и питания по выбранному ими направлению. Анализируя сайты как крупнейших гостиничных сетей (<https://www.marriott.com/default.mi>, <https://www.hilton.com/en/>, <https://www.premierinn.com/gb/en/home.html> и др.), так и недорогих хостелов (www.hostelworld.com), они обращают внимание на корпоративную политику компаний, маркетинговые стратегии, используемые гостиницами для продвижения своих услуг, интерфейс сай-

та, рейтинг гостиницы и, соответственно, её ценовую категорию, внешний вид здания и особенности интерьера, анализируют взаимосвязь между целевой аудиторией и комплексом предоставляемых услуг. Знакомясь с порядком ведения деловой корреспонденции, студенты могут составить письмо-запрос в адрес одной из гостиниц, уточняя информацию, отсутствующую на сайте. Особый интерес с точки зрения организации размещения представляет сайт <https://www.booking.com>, где наглядно и структурированно представлена информация об объектах размещения с подробным описанием, иллюстрациями, отзывами клиентов и функцией поиска по заданным параметрам. Материал сайта можно использовать, в том числе, для организации и проведения ролевой игры, целью которой является подбор объекта размещения под требования определённого «клиента».

При изучении лексических тем, связанных с организацией экскурсионных туров, целесообразно познакомить студентов с международными сайтами <https://www.withlocals.com>, www.toursbylocals.com, <https://www.arrivalguides.com> и др., выступающими в качестве интерфейса «экскурсовод – турист», предоставляющего информацию о местных жителях, оказывающих услуги экскурсоводов, а также местными сайтами, выполняющими аналогичную функцию (например, по Варшаве, <https://www.warsawtrips.com/en/offer/a-sightseeing-guide>). Необходимо обратить внимание студентов на тот факт, что экскурсоводы нередко специализируются на определённых тематиках / видах туров (история и культура, тур одного дня, семейные туры, ночная жизнь, гастрономические туры, велосипедные прогулки, пешеходные прогулки) и т.п. Как правило, студенты охотно принимают участие в обсуждении требований, предъявляемых к экскурсоводу, его личных и профессиональных качеств, повышающих его конкурентоспособность на рынке, что также можно рассмотреть на примере анкет, представленных на сайтах. Помимо рассмотренных выше видов деятельности (анализ интерфейса сайта, способов самопрезентации экскурсоводов, подбор тура и экскурсовода по заданным параметрам), целесообразно предложить студентам выполнить проект по созданию собственного профиля «местного экскурсовода» в форме презентации Power Point по образцу одного из сайтов, а также выбрать наиболее предпочтительную для себя тематику / вид тура и разработать собственный рекламный тур по городу.

Таким образом, актуальность использования ресурсов сети Интернет на занятиях по иностранному языку со студентами специальности «Туризм и гостеприимство» обусловлена активным использованием данной сети в практической работе специалистов указанной сферы и необходимостью включения студентов в профессиональную деятельность на ранних этапах обучения. Решение реальных задач (письменный запрос информации) и их

моделирование (ролевые игры) помогает студентам лучше понять свою будущую профессию и её перспективы, сформировать собственные предпочтения и найти своё место в ней.

Р. И. САБИРОВА, А. Ф. МУХАМАДЬЯРОВА

Россия, Казань, Казанский федеральный университет

ИННОВАЦИОННЫЕ СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В современном мире для успешного изучения иностранного языка необходимы все более совершенные методы и формы обучения. Если на начальном этапе обучения обучающиеся занимаются с большим интересом и желанием, то на среднем и старшем этапах обучения необходимы стимулирование и мотивация учебных действий. Задача преподавателя – поиск новых путей формирования языковых и коммуникативных компетенций.

В настоящее время многие учебные заведения в своей работе используют аутентичные учебники, привлекающие богатым набором лексики, красочностью, нацеленные на формирование коммуникативных компетенций. Несмотря на это в данных учебниках недостаточно внимания уделяется языковым компетенциям. Российские и зарубежные методисты в своих работах рассматривают языковую компетентность как «готовность осуществлять языковую деятельность на основе имеющихся лингвистических знаний, умений и навыков в области фонетики, словарного состава, грамматики, стилей и стилистических средств» [4, с. 31]. На основе анализа современных учебников можно сказать, что для владения речевой деятельностью необходимо доведение определенных навыков до автоматизма. Чтобы решить эту проблему была разработана система трансформационных упражнений, состоящих из групп предложений (Модель: *She plays the piano*. ‘Она играет на фортепиано’. а) *Does she play the piano?* ‘Она играет на фортепиано?’ б) *She doesn't play the piano*. ‘Она не играет на фортепиано’.) Обучающиеся в процессе домашнего задания должны научиться производить трансформацию предложений за определенный отрезок времени. Подготовка к выполнению упражнений требует большой самостоятельной работы, учащимся необходимо проговаривать предложения вслух, отработывая моторные действия, необходимые для иноязычной речи.

При выполнении упражнений важно учитывать, что они должны быть организованы в определенной системе и повторяемость грамматического материала должна идти через определенные периоды времени для усвое-

ния ранее изученных грамматических форм. Чтобы выполнение упражнений не было скучным, можно проводить проверку в виде игр-соревнований, конкурсов, викторин и др. Полезным будет выполнение письменных переводов с русского языка на английский, составленных в виде связанных текстов или диалогов. Затем преподаватель может дать задание учащимся воспроизвести диалог в виде ролевой игры, распределяя предложения так, чтобы учащимся достались именно те предложения, в которых у них были ошибки.

Нужно отметить, что не всегда возможно применять один и тот же метод для всех обучающихся. В каком бы классе учитель не находился, ему необходимо самому выбрать методы, приемы и формы обучения, поскольку в основе преподавания иностранного языка лежит эклектичность, что предполагает выбор метода исходя из потребностей обучающихся.

Определенный метод обучения основан на концепции понимания языка с использованием материалов в определенной последовательности.

Grammar-Translation ‘грамматико-переводной метод’ – один из основных, классических способов преподавания языка, направлен на изучение грамматики и работу с переводом текста.

Audiolingual Method ‘аудиолингвальный метод’ – предполагает устное разъяснение материала преподавателем, многократное повторение и закрепление лексических и грамматических структур.

Direct Method ‘прямой метод’ – преподаватель не разъясняет обучающимся правило, способствует самостоятельному мышлению и пониманию его на основе языкового материала.

The Structural Approach ‘структурный подход’ – идея подхода в том, что язык состоит из комплекса грамматических правил, которые изучаются в определенном порядке.

Communicative Language Teaching ‘коммуникативная методика’ – на сегодняшний день является самой популярной в процессе изучения иностранных языков. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам означает формирование у школьников коммуникативной компетенции, языковой, разговорной, практической, социально лингвистической и мыслительной, когда ученик использует иностранный язык как орудие речемыслительной деятельности. Основное место при коммуникативном обучении иностранному языку занимают игровые ситуации, работа с партнером, задания на поиск ошибок, которые не только позволяют наращивать лексический запас, но и учат мыслить аналитически.

В процессе обучения преподаватель подбирает наиболее полезные и подходящие методы и формы работы на уроке. Учебная деятельность на уроке может быть и письменной и устной, направленной на улучшение коммуникативных способностей обучающихся, может быть направлена на

развитие всех языковых способностей (чтение, письмо, аудирование, говорение), исправление ошибок, развитие беглости чтения, работу над произношением, закрепление грамматических и лексических элементов. Поэтому преподаватели используют эклектический подход в своей педагогической деятельности, подбирая разные методы для определенной задачи урока, что в значительной степени повышает мотивацию обучающихся и обеспечивает прочное усвоение учебного материала.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галиева, Г. Г. Эклектический метод обучения иностранному языку / Г. Г. Галиева, Д. Р. Муравьева. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – С. 9–11.
2. Дианина, Н. Н. Инновационные способы формирования языковой компетенции на начальном этапе обучения / Н. Н. Дианина, Н. А. Сергейчева // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 3. – С. 43–47.
3. Захарова, Е. А. Коммуникативное обучение иностранному языку и его практическая значимость / Е. А. Захарова // Молодой ученый. – 2016. – № 5(109). – С. 676–679.
4. Леонович, Е. Н. Формирование языковой компетенции студентов при работе над значением слова / Е. Н. Леонович, В. А. Амусина // Среднее профессиональное образование. – 2016. – № 5. – С. 31–34.
5. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение. – 1991. – 223 с.

В. Ф. САТИНОВА

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В ходе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка процесс формирования и развития личности ориентирован на использование и внедрение в практику обучения новых образовательных технологий, реализующих личностно-ориентированный, проблемный, проектный и средовой подходы к развитию творческого потенциала специалиста в условиях инновационной образовательной среды.

Когда мы говорим об инновации в обучении, в образовательной системе в целом, то мы имеем в виду формирование инновационного образовательного пространства, инновационной образовательной среды, в рамках которой создаются условия для развития личности обучающегося, его творческой деятельности, где развиваются креативные способности студентов и преподавателей, создаются новые образовательные технологии, осуществляется инновационная деятельность.

Для разведения понятий «среда» и «пространство» обратимся к исследованию В. А. Козырева, который отмечает, что пространство может влиять на человека, но не подразумевает его включенность, а среда – это взаимовлияние и взаимодействие окружения с субъектом образования [1].

Среда как педагогическое явление может быть рассмотрена с точки зрения совокупности условий, в которых разворачивается образовательный процесс и с которым субъекты этого процесса вступают во взаимодействие.

Термин «инновация» происходит от латинского слова *innovus* – (*in* – в, *novus* – новый, *innovare* – делать новое), означающего обновление или улучшение. «Инновация», как и «новация», относится к нововведениям, которые вносят в систему (в нашем случае – в систему языкового образования) нечто новое, направленное на улучшение, обновление и, возможно, изменение существующего положения дел. Инновации (по сравнению с новациями) – более масштабные и значимые нововведения, которые в основе отличаются от существующего порядка и способны резко его изменить.

Термин «инновация» трактуется неоднозначно и рассматривается как:

- Новаторство, новообразование, нововведение;
- привнесение конструктивных новаторских изменений;
- процесс развития образовательных систем, связанных с созданием новой практики образования.

В целом инновации – это актуально значимые нововведения, возникающие в результате инициативы и поиска, которые вносят позитивные изменения в современную образовательную парадигму [2].

В основе всех направлений разработки понятия и сущности инновации в образовании есть один главный момент – направленность на организацию более результативной деятельности по созданию новаторских, инновационных подходов к обучению, созданию технологий, творческих разработок, способов обучения. Инновации как элемент дидактического процесса рассматриваются в качестве результата творческой деятельности.

Поиск и создание средств и способов формирования творческой личности и развития инновационной деятельности – актуальная задача современного образования, интегрирующего теоретические и практические исследования, направленные на развитие личности обучающегося в образовательном процессе в условиях инновационной информационной образовательной среды.

Как пишет В. И. Слободчиков, «собственно инновационная деятельность направлена на то, чтобы открытие превратилось в изобретение, изобретение – в проект, проект – в технологию реальной действительности, результаты которой, по сути, выступают в качестве «новации» [3].

В настоящее время усиливается поиск принципиально нового содержания образования и принципиально нового педагогического профессионализма, которые действительно обеспечивали бы развитие базовых способностей личности в образовательных процессах. Это и есть задача создания условий для инновационной деятельности и развивающего образования в целом. Эти два момента как раз и задают новую предметную область инновационной предметно-исследовательской деятельности в сфере образования.

Инновационная деятельность в процессе обучения иностранному языку в условиях образовательной среды призвана способствовать познанию, формированию интеллектуальных, социальных и духовных сфер сознания человека. Среда развивает и воспитывает человека, пробуждает когнитивно-поисковую самостоятельную (в том числе – инновационную) деятельность в целях установления контактов с единомышленниками по профессионально-педагогической сфере деятельности в своей стране и за рубежом.

Базисной основой инновационной деятельности является креативное, творческое мышление как компонент любой мыслительной деятельности, включая деятельность по овладению иностранным языком. Креативность возникает именно тогда, когда студент смог преобразовать усвоенный языковой и речевой материал и включить его в систему новых связей, использовать в незнакомой и нестандартной ситуации общения.

Иначе говоря, мыслить креативно / творчески на иностранном языке можно только в том случае, когда был хорошо усвоен необходимый лексико-грамматический материал на репродуктивном и репродуктивно-продуктивном этапах овладения иностранным языком, а далее воплощен и реализован на этапе творческого применения иностранного языка в умственной, познавательной и инновационной деятельности в условиях обучающей среды.

Таким образом, инновационная образовательная среда, являющаяся условием, средством формирования и развития творческой личности, способствует реализации инновационной деятельности преподавателей и студентов в процессе обучения и овладения иностранным языком при использовании интернет ресурсов, проектно-проблемных технологий, развивающих личностный творческий потенциал в ходе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Козырев, В. А. Высшее образование России в зеркале Болонского процесса: науч.-метод. пособие для пед. работников вузов / В. А. Козырев. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 429 с.

2. Морозов, А. В. Креативная педагогика и психология : учебное пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – М. : Академ. проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с.

3. Слободчиков, В. И. Инновации в образовании : основания и смысл / В. И. Слободчиков // Исследовательская работа школьников. – 2004. – № 2. – С. 6–18; № 3. – С. 5–15.

И. Л. СИКОРСКАЯ

Беларусь, Брест, Средняя школа № 7 г. Бреста

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

Необходимость формирования метапредметных компетенций, преодоления разобщенности учебных предметов подчеркивается в инструктивно-методических письмах, образовательном Стандарте, обновленных учебных программах по целому ряду учебных предметов. Таким образом, структура урока и в целом образовательного процесса сегодня претерпевает изменения.

Образовательный процесс нацелен на формирование метапредметных компетенций, универсальных учебных действий, усиление практической ориентированности учебной деятельности учащихся. Огромное значение приобретает формирование у учащихся целостной картины мира, овладение способами деятельности, применимых не только в рамках учебного процесса, но и при решении реальных жизненных проблем.

В этой связи современный педагог тоже меняет свою функцию. Он перестает быть источником знаний, а становится консультантом, который на учебных занятиях организует деятельность учащихся по формированию универсальных учебных действий. На уроке учитель умело использует все возможности для развития личности ученика, ее активного умственного роста, глубокого и осмысленного усвоения знаний. Соответственно наиболее активно применяются в обучении такие приемы и технологии, которые формируют у учащихся умения добывать знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения:

1. моделирование и анализ жизненных ситуаций на занятиях;
2. использование активных и интерактивных технологий;
3. участие в проектной деятельности;
4. владение приемами исследовательской деятельности.

Таким образом реорганизация образовательного процесса по переходу от традиционной модели к компетентно-ориентированной должна начинаться с целенаправленной работы с педагогами. Ведь именно способность

каждого педагога к самосовершенствованию и является одним из факторов, определяющих качество образования. Еще К. Д. Ушинский писал, что учитель как специалист существует до тех пор, пока сам учится [1].

Немаловажным является создание в учреждении образования координационной группы. Функциями данной группы будет осуществление организационно-методического, учебно-методического консультирования учителя. Координационная группа также занимается разработкой стратегии и тактики, т.е. созданием программы и календарного планирования, которые должны содержать шаги мероприятия по профессиональному самосовершенствованию педагогов школы.

При организации работы с педагогами особое значение следует придавать самообразованию и возможности делиться приобретенным педагогическим опытом с коллегами. Во-первых, для распространения теоретического и практического опыта целесообразным видится организация постояннодействующего семинара. На заседаниях необходимо рассматривать способы формирования ключевых метапредметных компетенций, на учебных занятиях различных дисциплин делиться опытом использования наиболее эффективных технологий, особенностями конструирования компетентностно-ориентированного урока. Во-вторых, готовность учителей использовать активные формы и методы организации учебной деятельности учащихся реализуется посредством функционирования в учебном учреждении панорамы открытых уроков – «Фестиваля педагогического мастерства». На открытых уроках каждый учитель имеет возможность продемонстрировать на практике применение активных форм работы и метапредметных технологий.

Самосовершенствование учителя, как известно, обуславливает и развитие ученика. Так, с целью формирования и совершенствования метапредметных компетенций учащихся в учреждении должна пропагандироваться учебно-исследовательская, проектная деятельность, участие в конференциях и конкурсах. Такая деятельность учащихся включает в себя поиск, обработку данных по теоретической и практической проблеме, исследование. Формируется человек, умеющий действовать не только по образцу, но и самостоятельно получающий необходимую информацию из максимально большого числа источников, умеющий ее анализировать, выдвигать гипотезы, строить модели, экспериментировать, делать выводы, принимать решения в сложных ситуациях. Происходит развитие личности обучаемого, подготовка к свободной и комфортной жизни в условиях информационного общества.

Работа по описанной модели внедрялась в ГУО «Средняя школа №7 г. Бреста» с 2018 года. В первую очередь в школе была организована школьная конференция исследовательских работ, которая дала возможность по-

пробовать свои силы и раскрыть потенциал учащихся, обеспечить тем самым уверенные выступления участников команды школы в исследовательских конференциях более высокого уровня. Уже на второй год целенаправленной работы школы по формированию и развитию ключевых компетенций наблюдается рост количества учащихся, принимающих участие в региональных, районных и областных учебно-исследовательских конференциях и конкурсах с 40 до 77 человек в 2019/2020 учебном году. Этот факт доказывает эффективность налаженной в школе системы работы.

Более того, наблюдается активное включение учащихся в учебно-исследовательскую деятельность, что предполагает и подготовку материалов к публикации. Так в 2018/2019 учебном году 9 учащихся работали в этом направлении, было опубликовано 7 статей учащихся в сборниках материалов конференций, а в 2019/2020 году количество учащихся возросло до 12 человек и были опубликованы 11 статей.

Как видно, количество реализуемых проектов и проведённых исследований неуклонно растёт. Все больше и больше учащихся проявляют интерес и пробуют свои силы в этом виде деятельности. И это вполне объяснимо. Ведь каждый ребёнок, который приходит в школу, является исследователем по своей природе, значит, проектно-исследовательская деятельность отвечает его базовым потребностям. В этой связи главной задачей учителя является – помочь ученику развить его природную любознательность, тем самым создавая основу для будущей учебно-исследовательской деятельности.

Совершенно очевидно, что школа не в состоянии обеспечить ученика знаниями на всю жизнь, она может и должна вооружить его методами познания, сформировать познавательную самостоятельность. Привлечение учащихся к выполнению творческих учебно-исследовательских работ имеет глубокий воспитательный характер. Оно способствует развитию целеустремленности, трудолюбия и силы воли, формированию стремления к познанию, самостоятельности мышления, научного мировоззрения. Самовыражению личности в учебно-познавательном процессе способствует создание ситуаций творческой активности. Ничто не заменит ребёнку наслаждения от собственного творчества, которое доставляет радость, стимулирует процесс мышления, способствует удовлетворению эстетических потребностей и показывает внутреннюю красоту познания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ушинский, К. Д. и русская школа: Беседы о великом педагоге / Е. П. Белозерцев, С. Б. Каменецкая, Н. И. Лифинцева и др.; под ред. Е. П. Белозерцева. – М. : Роман-газета, 1994. – 191 с.

Н. А. ЯКОВЛЕВА

Россия, Москва, Российский государственный аграрный университет –
Московская сельскохозяйственная академия имени К. А. Тимирязева

ФОРМЫ АВТОНОМНОЙ РАБОТЫ МАГИСТРАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В 2017 году вступили в силу новые образовательные стандарты, направленные на модернизацию системы обучения в магистратуре. В том числе, законодательные изменения происходят и в образовательном процессе по иностранным языкам. Задача практического курса иностранного языка в магистратуре обеспечить подготовку специалиста, который обладает такими универсальными компетенциями, как способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке для академического и профессионального взаимодействия; способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия.

Современный процесс обучения невозможен сегодня без повышения степени самостоятельности учебного труда обучаемых, что в свою очередь позволяет им реализовывать способности к автономному учению. Учитывая, что количество контактных часов сокращается, а на самостоятельную работу значительно увеличивается, необходимо применять методы и способы, которые помогут магистрантам изучать иностранный язык самостоятельно. При этом важной задачей остается сохранение качества обучения [1, с. 102].

Важным фактором успешности усвоения иностранного языка является автономность обучаемого как в конкретной учебной ситуации, так и в контексте дальнейшего непрерывного обучения. Готовность самостоятельно работать с языком, принимать собственные независимые решения и брать ответственность за них в ходе обучения предопределяет направленность процесса обучения в высшей школе на овладение комплексом умений и навыков, способствующих в дальнейшем самостоятельному приобретению необходимых новых знаний и умений. Если обучаемый способен самостоятельно ставить перед собой цели, вырабатывать собственную тактику и стратегию их реализации, осуществлять промежуточный и итоговый самоконтроль, это означает, что уровень автономного самообучения достигнут.

На кафедре иностранных и русского языков Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К.А. Тимирязева разработана программа обучения и весь спектр учебного обеспечения магистранта. Преподаватели кафедры проводят консультации посредством Интернета, проверяют и оценивают работы.

К основным видам самостоятельной работы магистрантов без участия преподавателей относятся:

- формирование и усвоение содержания теоретических знаний и практических умений магистрантов на базе рекомендованной учебной литературы, включая информационные образовательные ресурсы (электронные учебники, электронные библиотеки и др.);
- написание рефератов и эссе;
- составление аннотированного списка статей из соответствующих журналов по профилю;
- подготовка рецензий, презентаций;
- составление терминологического словаря по дисциплине (гlossария);
- выполнение домашних заданий в виде решения отдельных задач, и индивидуальных работ по разделам содержания дисциплин и т.д.;
- компьютерный текущий самоконтроль и контроль успеваемости.

Творческие задания, проектная работа, выполнение общего группового задания, ситуации, в которых магистранту необходимо брать на себя ответственность за результаты и качество, способствуют формированию способности к автономному обучению и общению на иностранном языке.

Обучение в заданном режиме предполагает право выбирать когда, в какой последовательности изучать, а также обеспечивает формирование умения работать с источниками самостоятельно, соблюдать сроки сдачи контрольных и зачётных работ, участвовать в дистанционных конференциях и чатах в строго определённые сроки.

Для контроля самостоятельной работы используются разнообразные формы, методы и технологии:

1. Формы контроля: контрольные работы, тестирование, самоотчет, презентации, кейсы;
2. Методы контроля: семинарские занятия, зачеты, собеседования, экзамены;
3. Технологии контроля: рейтинговая оценка, портфолио, самооценка.

Для оценки доклада-презентации по теме исследовательской работы или научной статьи магистранта может быть использована балльно-рейтинговая система. Рейтинговая система контроля имеет ряд преимуществ:

- позволяет поддерживать систематическую самостоятельную работу магистранта на протяжении всего периода обучения;
- устанавливает связь между работой магистранта и результатом этой работы в ходе подготовки публикации и выступления с докладом-презентацией, что способствует повышению качества выполняемой работы;
- повышает ответственность магистранта за свое обучение в процессе построения индивидуальных образовательных траекторий;

- позволяет магистранту планировать и предсказывать итоговую оценку самостоятельной работы через определенные показатели;
- стимулирует познавательную деятельность и творческий подход к выбору средств и способов реализации целей [2, с. 69].

Преподавание иностранных языков базируется на нескольких педагогических и методических принципах, принцип автономии студентов – один из них. Он способствует формированию готовности специалистов к решению различных проблем, наряду с усилением степени социальной ответственности за свое будущее. Способствует оптимизации труда преподавателя. Автономию учебного труда можно рассматривать сегодня в качестве основы современного образовательного процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Яковлева, Н. А. Оптимизация содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки магистрантов неязыковых вузов / Н. А. Яковлева, // Современное языковое образование в контексте международных интеграционных процессов: состояние и перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17-18 дек. 2015г. В 2 ч. Ч. 2 / редкол.: Т. П. Леонтьева (отв. ред.) [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2017. – С.101–103.
2. Сергеева, Н. А. Балльно-рейтинговая система оценивания как средство стимулирования самостоятельной работы магистрантов / Н. А. Сергеева // Электротехнологии и электрооборудование в сельском хозяйстве. – 2019. – № 2 (91). – С. 67–72.

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ (ОПИСАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

Архипова О. А. К вопросу о понятии эпонима в стоматологической терминологии.....	3
Биконя О. П., Витязь А. В. Особенности британского военного сленга.....	5
Дутова А. Г. Способы вербализации процессов категоризации в языке...	7
Кармановская С. Д. Стилистическая составляющая рекламных слоганов компании <i>Apple</i>	10
Кондакова М. И. Перспективы применения критического дискурса-анализа в исследованиях публичного дипломатического дискурса.....	12
Кулькова М. А. К вопросу о паремиологическом дискурсе (на примере немецкоязычных народных примет).....	14
Савко А. А. Лексические средства реализации тактики обещания в американском политическом дискурсе.....	17
Filipovich E. L. The Impact of Evaluative and Emotional Components in the Structure of a Lexical unit on the Process of Translation.....	19

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ (СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

Вишневская Е. М. Понятие и сущность эргонима в русском и английском языках.....	23
Гуль М. У. Лацінскія этымоны англійскіх і беларускіх слоў.....	26
Торжок А. Г. Славяно-русский след в антропонимике Британии.....	29
Торжок А. Г. О кельтско-славянском именованном слове.....	31
Marudova A. S., Shakurova A. M. The Problem of Grammatical Interference in Turkmen-English Bilingualism.....	34
Мілач С. В. Семантыка заакампанента <i>мыш</i> у фразеалагізмах беларускай і нямецкай моў.....	37
Рахимова А. Э. Религиозная картина мира и ее отражение во фразеологии немецкого и русского языков.....	40
Хомуськова Н. Ф. Лексическая энантиосемия глаголов разрушения: случайность или закономерность? (на материале английского и русского языков донационального периода).....	43

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Зайцева В. М., Васильева И. В., Крикова А. В. Терминологическая и лингвострановедческая подготовка как составные части междуна-

родной академической мобильности.....	46
Ameen R. Language Situation on the Territory of Modern Kurdistan: the Experience of Inter-lingual Interaction of Migrants with the Indigenous Population	49
Архипов Д. В. Средства выражения побудительной модальности в текстах англоязычных печатных СМИ.....	52
Борботько Л. А., Мочалова Т. Г. Коммуникативные стратегии успешной коммуникации в американском и российском медиадискурсе.....	55
Демидов А. А. Трудности лексико-грамматических трансформаций в переводах научно-популярных текстов.....	58
Дергунова С. А. Действительность и её виртуализация в эпоху научно-технического прогресса.....	61
Желуденко М. А., Сабитова А. П. Современная языковая ситуация в международной игровой индустрии.....	63
Журавель Т. В. Особенности перевода лингвостилистических средств художественного текста.....	65
Зощук Н. В., Осецкая Н. Ф. Коммуникативные стратегии и тактики в телевизионном дискурсе.....	68
Калентьева И. Н. Медиадискурс как инструмент современного политика.....	70
Крупей А. И. Влияние английского языка на развитие мировых языков (на примере ситуации в немецком языке).....	73
Паршина М. Ю. Специфика англицизмов в русском молодежном сленге.....	76
Степашина А. С. Стратегии и тактики английского фармацевтического дискурса на основе инструкций по применению лечебно-косметических препаратов.....	79
Тарасевич Н. А. Культурно-исторические условия возникновения пиджинизированных языков.....	82
Тищенко Ю. А. Рождественская фитосимволика омелы в фольклоре Великобритании.....	85
Токарева М. А. Особенности использования резонансных жестов в рамках агонального и миметического типов общения.....	88
Тютюнник Е. Н. Проблема межкультурного общения в философско-образовательном контексте.....	90
Чунься Ч. Концепт «фен-шуй» в китайской и украинской языковой картине мира.....	94
Шилова А. А. Особенности восприятия феномена «советский человек» современной молодежью.....	96
Яненко Н. В. Речевые маркеры адресата в рекламе косметики	99

Ярошук М. В. Эвфемизмы как средство речевого общения в англоязычных СМИ	102
--------------------------------------------------------------------------------------	------------

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Андрианова А. Д. Интертекстуальность в творчестве К. Воннегута...	108
Астапчык Т. А. Асаблівасці ўжывання некадыфікаваных ад'ектыўных кампазітаў у англійскай прозе 20-30-х гадоў XX стагоддзя.....	110
Бахур И. Н. Потеря идентичности в рассказе Джумпы Лахири «Настоящий привратник».....	112
Гулевич Е. В. Особенности перевода рассказа В. Набокова «Красавица» на английский язык.....	115
Дягель С. И. Пространство и время в «Песни о Нибелунгах».....	118
Жерихова Д. М. Романтические и готические традиции в романе Энн Бронте «Незнакомка из Уайлдфелл-холла».....	122
Жилевич О. Ф. Аллегория человеческой жизни в философском романе «Колокол» Айрис Мердок.....	124
Жук А. С. Становление «сенсационного романа» в английской литературе второй половины XIX века.....	127
Зюзина К. Е. Политический театр: на примере пьесы А. Миллера «Суровое испытание».....	130
Kashkan Т. А. Peculiarities of the Development of Postmodernism.....	133
Ковтун Е. В. Отображение портретных характеристик героев детской литературы жанра фэнтези в переводе.....	134
Линкевич А. В. Осмысление восточногерманских реалий в «романе поворота».....	137
Лисова С. А. Роман Т. Драйзера «Американская трагедия» как отражение феномена «американской мечты».....	140
Петровская В. А. Художественное своеобразие повести Э.Хемингуэя «Старик и море».....	143
Половцев Д. О., Марцинкевич А. О. Поток сознания как маркер развития синдрома деменции в романе Э. Хили «Найти Элизабет»....	146
Романюк М. В. Изобличение общественных недостатков средствами комического в романах Дж. Барнса.....	149
Саиди А. Е. Сущностные характеристики британского историографического метаромана.....	151
Сальникова Е.Г. Реализация жанра антиутопии в романе С. Ахерн «Клеймо».....	154
Сенькова О. Ф. Языковой портрет персонажа в драматургии Гарольда Пинтера.....	158

Швед I. А. Спадчына У. Дж. Томса ў брытанскай фалькларыстыцы... 160

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Важник О. Н. История формирования национального английского языка: древнеанглийская письменность.....	166
Волкова А. Н., Рахимова А. Э. Культурно-языковая личность и роль социокультурной компетенции в её становлении.....	169
Грушова Л. Д., Бурак А. В., Кажекина Л. В. Формирование у студентов неязыкового профиля иноязычной социокультурной компетенции как основы межкультурной коммуникации.....	172
Зайнашева Л. Л., Рахимова А. Э. Социокультурная компетенция как фактор становления культурно-языковой личности.....	175
Korostenskiene J., Bikeliene L. Teaching professional writing: bringing innovation through tradition and corpora.....	178
Назарова Г. А. Использование рекламы при обучении иностранному языку.....	184
Полева И. А. Роль лингвострановедческого подхода в обучении иностранным языкам.....	187
Предко Т. И. Специфика преподавания курса «Культурные столицы мира» в системе профессиональной подготовки специалистов в области туризма и гостеприимства.....	191
Сергеева Н. А. Специфические возможности интерактивных методов при подготовке студентов к участию в программах международной академической мобильности.....	193

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Бедрицкая Л. В., Василевская Л. И. Преподаватель – методист или ментор?.....	196
Вознюк О. И. Применение лингвострановедческого аспекта как способа повышения мотивации к изучению иностранного языка в неязыковых вузах.....	198
Дмитрачкова Л. Я. Речевое поведение учителя иностранного языка как лингво-методическая проблема.....	201
Заслуженная А. А. Реализация компетентностного подхода в обучении будущих социальных работников профессионально-ориентированному иностранному языку.....	205
Иванюк Н. В. Некоторые аспекты организации самостоятельной работы студентов в процессе обучения иностранному языку на	

неязыковых специальностях.....	210
Калилец Л. М. Обучение аналитическим видам обработки текста по специальности.....	213
Качемирова Д. А. Использование приложений Google в процессе формирования умений педагогического проектирования у будущих преподавателей иностранных языков.....	216
Маталыга С. А. Иноязычное профессионально-направленное образование в военном вузе.....	219
Мойсейчик Л. В. К вопросу о формировании коммуникативной компетенции на материале текста по специальности у студентов неязыкового вуза.....	221
Самойленко Н. Б. Оценка сформированности профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции магистров-музеологов...	223
Морозова Т. М., Паршуткина Т. А. О подходе к обучению иностранным языкам, который реализуется в сельской школе (на примере МБОУ средняя школа с.Талица Муниципального района Липецкой области).....	227
Пятигор Т. В. Факторы снижения мотивации к изучению иностранных языков.....	229
Якуш Е. И. Проблемы подготовки будущих учителей иностранного языка к воспитательной работе в учреждении образования.....	232

ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Алейникова О. С. Visual Aids in Teaching EFL Speaking.....	235
Алипичев А. Ю. Профессиональное развитие преподавателей кафедры иностранных языков за счет самостоятельной подготовки и реализации дистанционных программ повышения квалификации педагогических кадров.....	238
Бобырь С. Л. Системно-сравнительная модель формирования профессионально-методической компетентности вузовского преподавателя иностранных языков.....	241
Бурова Т. П. Использование пословиц и идиом на уроках немецкого языка.....	245
Воробьева А. И. От традиционного урока к компетентностно-ориентированному: от репродуктивных к творческим методам и приемам.....	248
Гетманская С. В., Мухамадьярова А. Ф. Использование социальной сети инстаграм в преподавании иностранных языков.....	251
Горохова А. М. Проблемы применения предметно-языкового интегрированного обучения в неязыковом вузе.....	253
Григорьева Д. А. Использование ИКТ на занятиях по иностранному	

языку.....	256
Дрибас Н. И., Казакевич В. Б. Использование проектного метода в обучении английскому языку для профессиональных целей.....	258
Зозуля О. Л. Особенности обучения компьютерной лексике студентов неязыковых специальностей.....	261
Комарова О. Н. Способы формирования коммуникативной компетенции на уроках немецкого языка.....	264
Корженевич Ю. В. Смешанное обучение и его потенциал в преподавании иностранного языка.....	267
Кулешов А. В. Виртуальное рабочее место студента при обучении иностранному языку.....	269
Левонюк Л. Е. Предметно-языковое интегрированное обучение на неязыковых специальностях вуза.....	272
Максимук Л. М. Антропологическая модель в обучении иностранному языку.....	275
Мухамадьярова А. Ф. Использование корпусных технологий для составления лексического / коллокационного профиля слова.....	277
Низамиева И. Ф., Мухамадьярова А. Ф. Коллаборативное письмо в обучении иностранному языку.....	279
Новик Д. В., Полищук Е. О. Контроль уровня сформированности коммуникативных компетенций по иностранному языку на первой и второй ступенях обучения в вузе.....	281
Повх И. В. Использование сети Интернет в целях совершенствования навыков иноязычного общения студентов специальности «Туризм и гостеприимство».....	284
Сабирова Р. И., Мухамадьярова А. Ф. Инновационные способы формирования языковой компетенции при изучении иностранного языка.....	287
Сатинова В. Ф. Развитие инновационной деятельности в процессе обучения иностранному языку.....	289
Сикорская И. Л. Профессиональное самосовершенствование педагога как условие реализации компетентностно-ориентированного подхода.....	292
Яковлева Н. А. Формы автономной работы магистрантов в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» в техническом вузе.....	295